

علم النفس الاجتماعى التربوى

دراسة توجيهية



الأستاذ الدكتور

على السيد سليمان

أستاذ ورئيس قسم علم النفس الإرشادى
جامعة القاهرة



دار الجوهرة
للنشر والتوزيع

علم النفس الاجتماعي التربوي
دراسة توجيهية

فهرسه أثناء النشر
الهيئة العامة لدار الكتب والوثائق القومية المصرية
السيد سليمان، على
علم النفس الاجتماعى التربوي / على السيد سليمان
تدمك 978-977-6456-26-6
علم النفس الاجتماعى
24×17

رقم الإيداع 2014/11590

جميع الحقوق محفوظة

جميع حقوق الملكية الأدبية والفكرية محفوظة ويحظر طبع أو تصوير أو ترجمة أو إعادة
تنفيذ الكتاب كاملاً أو مجزئاً أو تسجيله على شرائط أو أحزمة إسطوانات كمبيوترية أو
برمجته على إسطوانات ضوئية إلا بموافقة من الناشر خطياً.

Exclusive Rights The Author No Part of this publication may be translated,
reproduced, distributed in any form or by any means, or stored in a data base
or retrieval system, without the consent in writing from the publisher.



دار الجوهرة للنشر والتوزيع

٩٣ شارع مصطفى النحاس - الدور التاسع - مدينة نصر - القاهرة - جمهورية مصر العربية

الهاتف: ٠٠٢٠٢ ٢٦٧٠٩٢١٥

فاكس: ٠٠٢٠٢ ٢٦٧١٨٢٨١

Dar.al-jawhrah.al-mutakdma@live.com

www.daraljawharh.com

علم النفس الاجتماعي التربوي

دراسة توجيهية

أ. د علي السيد سليمان
أستاذ علم النفس الإرشادي
جامعة القاهرة



المحتويات

مقدمة فى خلاصة.....	١١
مركب - بسيط.....	١٤
الفصل الأول: علم النفس الاجتماعى نشاته وتطوره.....	١٩
أهمية علم النفس الاجتماعى.....	٢٢
الفصل الثانى: مناهج البحث فى علم النفس الاجتماعى.....	٢٩
أولاً - صعوبات البحث فى علم النفس الاجتماعى.....	٢٩
ثانياً - مناهج البحث العلمى فى علم النفس الاجتماعى.....	٣٣
ثالثاً - مفهوم الطريقة العملية واسس اختيارها.....	٣٩
رابعاً - أهم طرق البحث المستخدمة فى علم النفس الاجتماعى:	
تتمثل فى.....	٤٣
النموذج الأول: القياس البعدى للجمايعتين.....	٥٦
النموذج الثانى: القياس القبلى - البعد للجمايعتين:.....	٥٧
النموذج الثالث: القياس القبلى - والبعدى لجماعة واحدة:.....	٥٧

النموذج الرابع: القياس القبلي - البعدي لجامعتين متبادلتين.....	٥٧
خامسًا - أهم تصنيفات الأبحاث النفسية الاجتماعية.....	٥٨
الملاحظة الطبيعية.....	٧٠
المنهج التجريبي.....	٧٩
المنهج شبه التجريب.....	٨٤
المنهج الارتباطي.....	٨٥
المنهج المقارن.....	٨٧
الفصل الثالث: العلاقات الاجتماعية.....	٩٩
العلاقات الاجتماعية والادراك الاجتماعي.....	١٠١
مستويات التفاعل الاجتماعي.....	١٠٣
مستوى العلاقات شبه المنعدمة.....	١٠٣
مستوى العلاقات شبه المتبادلية.....	١٠٣
مستوى العلاقات المتوازية.....	١٠٤
مستوى العلاقات المتبادلة عديمة التناسق.....	١٠٤
مستوى العلاقات التبادلية.....	١٠٥
العلاقة المتبادلية بين الفرد (أ) والفرد (ب).....	١٠٦
العلاقة المتبادلية بين الفرد (أ) وبين الجماعة.....	١٠٧
العلاقات المتبادلية بين الجماعتين.....	١٠٧

المظاهر اللفظية للعلاقات.....	١١٣
المظاهر غير اللفظية فى العلاقات.....	١١٣
المظاهر اللفظية / غير اللفظية فى العلاقات.....	١١٤
أنواع العلاقات التبادلية.....	١١٤
السلام الاجتماعى فى الجماعة.....	١١٥
العلاقة بين شخصية الفرد وعلاقته الاجتماعية.....	١١٦
اشباع الحوافز الاجتماعية أثناء التفاعل.....	١١٧
دور التدعيم فى تقوية العلاقات الاجتماعية.....	١١٨
أساليب دراسة العلاقات التبادلية.....	١١٩
نموذج الاستجابات المتتابعة.....	١٢٠
نموذج المهارات الاجتماعية.....	١٢١
الفصل الرابع: التطبيع الاجتماعى والتنشئة الاجتماعية.....	١٢٥
أولاً: العناصر المتصلة بالفرد.....	١٢٨
نظريات فى التنشئة والتطبيع الاجتماعى.....	١٣٦
نظرية الدور الاجتماعى: Social role theory.....	١٤٢
الآنا والآخرين.....	١٤٦
مظاهر التنشئة والتطبيع الاجتماعى.....	١٥٥
مراحل التعلق.....	١٥٨

المظهر الثانى من مظاهر التنشئة والتطبيع يعرف باسم العدوان.....	١٥٩
معنى العدوان.....	١٦٠
المظاهر الفسيولوجية المصاحبة للعدوان.....	١٦٠
وظيفة العدوان.....	١٦١
العلاقة بين التعلق والانقصال والعدوان.....	١٦١
العوامل التى تؤثر على السلوك العدوانى.....	١٦٢
المؤسسات الاجتماعية المسؤولة عن التنشئة والتطبيع الاجتماعى.....	١٦٤
دور الأسرة فى تكوين المعايير.....	١٦٥
أثر سيطرة احد الوالد على التنشئة الاجتماعية.....	١٦٥
دور الأسرة فى تحقيق مطالب الطفل.....	١٦٦
تأثير دور الأسرة بجنس الطفل.....	١٦٨
تأثير الطفل بوالديه وتأثيره فيهما.....	١٦٨
دور المدرسة فى التنشئة الاجتماعية.....	١٦٩
دور الجماعة المرجعية فى التنشئة الاجتماعية.....	١٧٠
دور جماعة النظائر فى التنشئة والتطبيع.....	١٧١
دور وسائل الاعلام فى التنشئة الاجتماعية والتطبيع.....	١٧٢
الفصل الخامس: علم النفس الاجتماعى - تطبيقات تربوية.....	١٧٥
الفصل المدرسى كجماعة.....	١٧٨

أسس التفاعل الاجتماعي في الفصل المدرسي.....	١٨٠
الأساس الأول.....	١٨٠
الأساس الثاني.....	١٨٢
الأساس الثالث.....	١٨٣
الأساس الرابع.....	١٨٤
الأساس الخامس.....	١٨٦
الأساس السادس.....	١٨٨
الأساس السابع.....	١٩٠
الأساس الثامن.....	١٩٢
التعليم الجماعي التجريبي.....	١٩٧
نماذج تطبيقية.....	٢٠٥
مادة الدراسة وطرائفها: المنهج المحوري والوحدة الدراسية.....	٢٠٦
حجم الفصل.....	٢٠٩
النشاط المدرسي.....	٢١٣
دور الجماعة في مشكلات الضبط والنظام.....	٢١٨
التفاعل الاجتماعي والصحة النفسية في المدرسة.....	٢٢٧
العلاج الجمعي.....	٢٣١
تدريب المدرسين.....	٢٣١

أهداف التدريب	٢٣٣
مقاومة التغيير	٢٣٥
المراجع	٢٤٥

مقدمة فى خلاصة

يجمع علماء النفس فى تعريفهم لعلم النفس الاجتماعى على أنه هو العلم الذى يدرس سلوك الفرد كما يظهر فى المواقف الاجتماعية المختلفة. أى أن الموضوع الذى يهتم هذا العلم بدراسته هو الدراسة العلمية للسلوك الذى يقوم به الفرد تحت تأثير المنبهات الاجتماعية المختلفة والعلاقات التى تجمع بين هذه المنبهات.

وتعنى الدراسة العلمية تلك الطريقة المنظمة للمعرفة وتعتمد هذه الطريقة على المنهج التجريبى. والمنهج التجريبى هو ذلك المنهج الذى يعتمد على الملاحظة Observation ويعتمد على افتراض الفروض Hypotheses واجراء التجارب والقياس Easement.

ولكل جزئية من هذه الجزئيات فى المنهج التجريبى أهمية خاصة تختلف عن غيرها، ويرجع السبب فى ذلك إلى درجة التقدم العلمى الذى يكون قد وصل إليه هذا العلم أو ذاك. فالاعتماد على الملاحظة وحدها يدل على مرحلة غير متقدمة فى العلم فى حين أن التمكن من إجراء التجارب وقياس الظواهر يدل على أن العلم قد بلغ مستوى راق من التقدم. ومع ذلك فيجب علينا أن نعرف أن المنهج التجريبى وحده ما هو الا لبنة من لبنات البناء العلمى، حيث

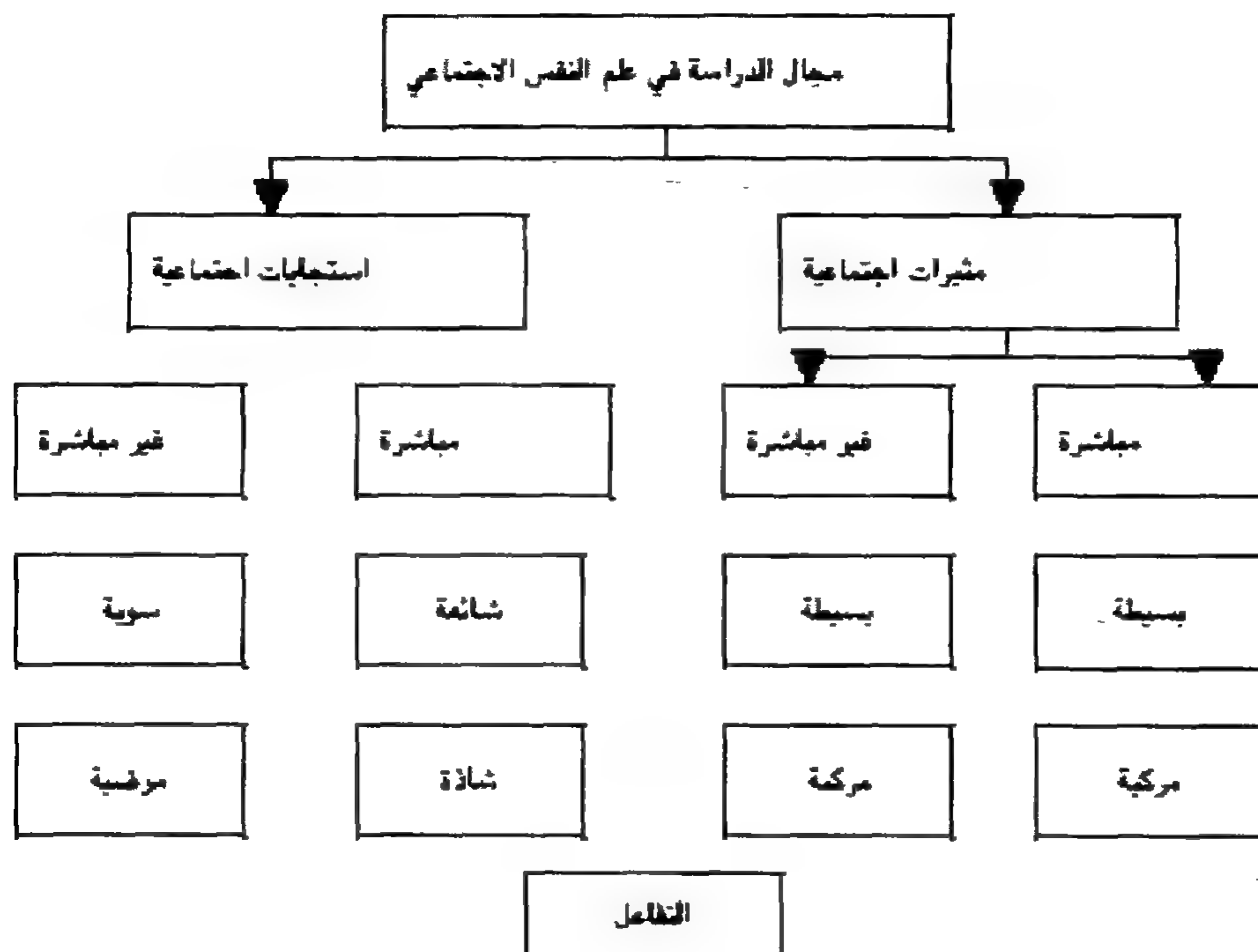
يكتمل البناء بالنظام الكامل أو بصياغة النظرية أو مجموعة النظريات التي تربط عدد من الوقائع التي امكن تسجيلها عن طريق الملاحظة أو الكشف عنها عن طريق التجارب. وبالتالي فإن النظرية أو مجموعة النظريات تحاول أن تقدم لنا تفسيراً للظاهرة أو الظواهر موضوع الدراسة.

أما السلوك فهو جميع أنواع الاستجابات التي تصدر عن الفرد، ويستجيب هذا التعريف على جميع أنواع النشاط المختلفة التي يقوم بها الفرد سواء في ذلك النشاط الإرادي أو النشاط اللاإرادي، وكذلك السلوك اللفظي والسلوك الحركي وسلوك التفكير والتذكر والإدراك وزيادة أو نقص إفرازات الغدد، وهذه جميعاً كما أثبتت الدراسات التجريبية تتأثر بالظروف الاجتماعية التي تحيط بالفرد.

أما المنبهات الاجتماعية أو المواقف الاجتماعية فهي مجموعة الظروف الاجتماعية التي تحيط بالفرد وتؤثر فيه في لحظة ما ويقصد بالظروف الاجتماعية المثيرات stimulus الاجتماعية وأنواع العلاقات التي تربط بين هذه المثيرات. ففي العلاقات الثنائية ستحدث عنها فيما بعد - التي تتم فيها مواجهة بيد شخصية موقف ما، نجد أن العلاقة بينها لا تتأثر فقط بشخصية كل منهما وإنما بطبيعة الموقف الذي التقيا فيه. وعندما تكون العلاقة ثلاثية نضيف إلى ما سبق طبيعة العلاقة التفاعلية بين الشخص (أ)، (ب)، وبين الشخص (ج)، وذلك أن الشخص (ج) لا يتأثر بكل من الشخص (أ) والشخص (ب) كل على حده ولكنه يتأثر بالعلاقة القائمة بينهما فيشعر بالارتياح أو يشعر بالقلق .

وتشير كلمة اجتماعي إلى العلاقة التي تنشأ بين فرد وآخرين من بني جنسه، والتغيرات التي تحدث في السلوك نتيجة اتصال الفرد بغيره بشكل مباشر

أو غير مباشر يمكن وصفها بأنها تغييرات اجتماعية. والشكل التالي يوضح تخطيطا بسيطا للمثيرات والاستجابات الاجتماعية التي توضح مجال الدراسة في علم النفس الاجتماعي.



من هذا الشكل يتضح أن عالم النفس الاجتماعي يهتم بكل ما ينطوي عليه الموقف الاجتماعي من مثيرات اجتماعية مباشرة أو غير مباشرة، بسيطة أو مركبة، كما يهتم بدراسة الاستجابات الصادرة عن الفرد ردا على هذا المنبهات أو المثيرات، سواء كانت هذا الاستجابات مباشرة أو غير مباشرة، شائعة أو شاذة، سوية أو مرضية، كما يتضح أنه يركز اهتمامه بوجه خاص في دراسة التفاعلات التي تتم بين المثيرات والاستجابات فهو لا يهتم فقط بوصف

المثيرات وتصنيفها ثم وصف الاستجابات وتصنيفها، ولكنه يهتم بالقاء الضوء على التفاعلات المحتملة بين المثيرات والاستجابات.

وتوضح لنا هذه النقطة أن التفاعل هو النقطة المركزية التي تدور حولها جميع الدراسات في علم النفس الاجتماعي.

من المثيرات الاجتماعية المباشرة البسيطة، المثيرات السمعية مثل سماع صوت استغاثة مفاجئ لمرة واحدة، أو رؤية طفل يلعب في الشارع، وفجأة يختفى في أحد البيوت. ومن أمثلة المثيرات الاجتماعية المباشرة المركبة، اللقاء أحدنا بواحد من أصدقاءه بعد غياب حيث نمكث معا بعض الوقت فيقضم المديق على مسامع صديقة الكثير من كان الاخبار والذكريات، هذا الموقف لا يدل على أن المثير هنا كان بسيطا، فإن أى شخص منا يتعرض لمثل هذا الموقف يكون عرضه لعدد كبير من المثيرات، يعتمد بعضها على والبعض الآخر يعتمد على الاشارات والاعياءات، وبين كل لحظة وأخرى تحدث مثيرات جديدة في ضوء مجرى الحديث الذى يدور بيننا. ومن أمثلة المواقف أو المثيرات المباشرة المركبة أيضا موقف المعلم فى الفصل أمام التلاميذ أو مع زملائه أو حتى موقف الأب مع أفراد أسرته أو موقف الطفل مع أبيه وأمه وأخوته. وتتفاوت درجة المثيرات المباشرة المركبة فى درجة تركيبها، وتتوقف هذه الدرجة على عوامل متعددة - ستتعرض لها فيما بعد - وتمثل البساطه والتركيب فى المثيرات الاجتماعية متصلا تقع عليه العديد من المثيرات المتدرجه من البساطه إلى التقصير.

مركب. بسيط

أما المثيرات غير المباشرة فما هى غالبا الا الوقائع النفسية أو الرموز

الحضارية والاجتماعية. فنجد أن زكرياتنا عن بعض الأحداث الماضية، وكذلك أحلامنا كلها تدور حول تحقيق أمل نرجوه أو تعويض نجاح فإننا - ومن المثيرات الاجتماعية غير المباشرة أيضا توقعاتنا عن المستقبل، وتوقعاتنا للطريقة التي سنحقق بها الفوزا معنيا أو سيتم بها استقبالنا من صديق أو جماعة، وكذلك الأفكار التي تدور في عقولنا عما يجب وما لا يجب في أحد المواقف، وتصوراتنا عن رأى الآخرين فينا، وما يتطلبه هذا الرأى من ضرورة الظهور بمظهر معين، وضرورة السلوك بطريقة معينة. نجد أن هذه المثيرات مثيرات اجتماعية وغير مباشرة. فهي اجتماعية لأنها تحدث نتيجة تعاملنا مع الآخرين، وهي غير مباشرة لأنها لا تتضمن حضور الآخرين أثناء نشاط هذه المثيرات، وتأثيرها في سلوكنا.

ومن الأمثلة على المثيرات غير المباشرة البسيطة، تذكرنا بصورة أحد الأشخاص مع عدم تذكر أسمه، وعدم تذكر المرقف الذى تم التعرف عليه فيه. وقد أتذكر أسم أحد الأشخاص مع عدم تذكرى أى شىء عن هذا الشخص، وقد يجد الواحد منا نفسه يردد مقطعا من الأغانى مع عدم تذكره لباقي الأغنية، ولا الملابسات التي تحيط بها، أو به أثناء سماعه لهذه الأغنية لأول مرة. أما عن المثيرات المركبة، فإننا نجد ان معظم زكرياتنا مركبة وخاصة ما يكون منها متعلقا بأشخاص أرتبطنا بهم بروابط قوية أو سبق أن تعاملنا معهم. أن الأمثلة الواضحة على ذلك تأمل الشخص لعلاقته بزوجه أو بصديقة أو بأمه أو أبيه، هنا سيجد الشخص أن زكرياته تتألف من عناصر متعددة، منها ما يثير مشاعر الحب أو - الكراهية والنفور، الاحترام أو الاحتقار.

ومن المثيرات الاجتماعية غير المباشرة، الرموز الحضارية المادية مثل

الابنية والأجهزة و الملابس ووسائل النقل وغيرها، وهى كلها حقائق مادية، السبب فى وجودها هو التفاعل الذى تم بين منتجها ومستعملها هذه الرموز الحضارية قد تكون هى الجانب الرئيسى الذى نتفاعل معه فى البيئة الاجتماعية، وفى أحيان أخرى تكون هى الأرضية التى تساهم بدرجة كبيرة فى تشكيل سلوكنا مع الآخرين. فالعامل يتفاعل مع آله، والمشتري يتفاعل مع الأشياء التى يريد شروها. ولعل من يدقق النظر فى كل منشآت القرية والمدينة يجد أن هناك اختلافا فى هذه المنشآت، واختلاف المنشآت يؤدى إلى اختلاف السلوك من حيث درجتى لبساطه - والتصفيد - وهناك جرائم ترتكب فى الريف ليس لها ما يناظرها فى المدينة، كما أن هناك جرائم فى المدن الكبرى ليس لها ما يناظرها فى القرية، ولنفس على ذلك السلوك فى الدول ذات الحضارات المتفاوتة.

وتعتبر الرموز الاجتماعية من أهم ما أنتجته الحضارة من وجهه نظر علم النفس الاجتماعى، فإشارات المرور فى الشوارع تعتبر من الحركات التعبيرية التى تصدر عنا متمثلة فى حركات الايدى والاصابع وملامح الوجه أو تحريك الرأس وهز الكتفين ومط الشفتين، هذه كلها حركات تعبيرية تعمل كرمز اجتماعية لها معان محددة. دقه الرموز الاجتماعية تظهر فى اللغة المكتوبة والمنطوقة. ومن الرموز الاجتماعية أيضا الامتناع عن القيام بأعمال معينة، مثل الامتناع عن التدخين عند البنات، أو الامتناع عن التدخين أمام الأب حيث يدل ذلك على حيث يدل ذلك على الاحترام، ومن رموز الاحترام أيضا امتناع الزوج مثلا عن ذكر أسم زوجته أمام أصدقائه.

المهم أن هذه الرموز جميعا تخدم عملية الاتصال COMMUNICATION التى يدونها يستحيل وجو التفاعل بين الأشخاص أو بين الجماعات من

أكثر الاستجابات الاجتماعية شيوعاً بطريقة مباشرة نجد الكلام والابتسام والضحك والانفعالات المختلفة مثل الغضب والحزن والفرح والقلق. وهذه الاستجابات مباشرة بمعنى أنها تصدر عن الشخص عقب استقباله للمثيرات، وقبل انتقاله من الموقف الذى توجد به هذه المثيرات إلى موقف آخر. وهناك استجابات مباشرة بمعنى أنها تصدر عن الشخص عقب استقباله للمثيرات، وقبل انتقاله من الموقف الذى توجد به هذه المثيرات إلى موقف آخر. وهناك استجابات مباشرة شاذة، والمقصود بالشذوذ هنا هو الشذوذ الاحصائي، أى أن هذه الاستجابات قليلة الحدوث، مثل استجابات الود والالفه والصدقة. ومن هذا المنطلق أيضاً تعتبر المحاولات الانتحارية أو الانتحاً من الاستجابات الشاذة.

ومن أبرز أمثله الاستجابات غير المباشرة ما يعرف باسم الاستجابات المؤجلة مثل تأجيل الأكل فى الصيام أو تأجيل ممارسة الجنس حتى يتم الزواج. وأهم الاستجابات التى تدخل فى هذا الإطار هى الاتجاهات attitudes والمعتقدات beliefs والمعايير الاجتماعية norms وهذه الاستجابات ليست وقائع سلوكية لها زمان معنى أو مكان محدد، ولذلك فإننا لا نستطيع أن نشاهدها مشاهدة مباشرة وإنما نستنتج وجودها. ومن المعروف ان الاتجاهات والمعتقدات والمعايير الاجتماعية تترتب جميعاً على تفاعل الشخص مع أنواع معينة من المثيرات فى عدد كبير من مواقف الحياة، وبذلك تكون بمثابة استجابات تراكمية، ذلك أنها تراكمات لآثار التفاعل بين الفرد وجوانب معينة من البيئة الاجتماعية. ومن هذا المنطلق يمكن أن ننظر إلى سمات الشخصية الفعلية منها والمزاجية على أنها استجابات تراكمية. فلا يكاد يستطيع واحد من الباحثين الجدد أن ينكر أن الذكاء والقدرات العقلية تعتبر إلى حد ما استجابات تراكمية نتيجة لتفاعل الشخص

مع البيئة الاجتماعية والحضارية التي يصدق عليها بصفة خاصة الاستجابات السوية والاستجابات المرضية.

ولعل الدارس لعلم النفس الاجتماعى هنا يدرك أن عالم النفس الاجتماعى يركز اهتمامه فى معرفة التفاعل بين المثيرات والاستجابات كما ان مهمته لا تقتصر على مجرد الوصف والتصنيف. ويشير مفهوم التفاعل إلى التأثير المتبادل بين نظامين أو أكثر ويشير التفاعل بصفة خاصة إلى تلك العلاقة بين طرفين، وهى تجعل من سلوك احدهما مثيرا لسلوك الآخر، حيث يتحول هذا السلوك نفسه إلى مثير لسلوك الشخص الأول. وهنا يمكن القول ان جميع المواقف الاجتماعية لا يحدث التأثير فيها من طرق واحد أو فى اتجاه واحد بل ان التأثير بمضى من كل الطرفين واليهما بالتبادل. ولذلك سميت بالعلاقات التبادلية - سيأتى الحديث بالتفصيل بعد ذلك - فسلوك الآخرين الموجه الينا يكون بمثابة مثير يترتب عليه صدور استجابة منا. هذه الاستجابة تكون بمثابة مثير للآخرين يترتب عليها حدوث استجابة منهم وهكذا.

دكتور على السيد سليمان

القاهرة فى ٤ يونية ٢٠١٤

الفصل الأول

علم النفس الاجتماعى نشأته وتطوره

تبدأ الدراسة الاجتماعية لعلم النفس الاجتماعى بالجمع وبالأسرة وغيرها من التنظيمات الاجتماعية وتنتهى من ذلك إلى الفرد كجزء من الجماعة.

وتبدأ الدراسة النفسية فى علم النفس الاجتماعى بتفاعل الفرد مع غيره وبالعلاقات التى تنشأ من دوافعه وشخصيته التى يحددها المجتمع والثقافة الموجودة فى المجتمع وينتهى الامر إلى الجماعة.

النوع الأول من الدراسات يعرف باسم علم الاجتماع النفس أما النوع الثانى فهو الذى يسمى بحق علم النفس الاجتماعى. الدراسة فى العلم الأول تبدأ من العام وتنتهى بالخاص، أما الطريقة الثانية فتبدأ بالخاص وتنتهى إلى العام، ويقصد بالتصميم هنا صفات الجماعة، والتخصيص هو صفات الفرد. الطريق الأولى اقرب إلى منطق العلوم النظرية فى حين ان الطريقة الثانية هى اقرب ماتكون إلى منطق العلوم التجريبية.

قلنا فى المقدمة ان علم النفس الاجتماعى هو ذلك الفرع من فروع علم النفس الذى يهتم بدراسة ظاهرة السلوك الاجتماعى، وخاصة سلوك الأفراد،

ثم يمتد بعد ذلك لدراسة سلوك الجماعة. والمنهج النفسى الاجتماعى لدراسة السلوك هو منهج التفاعل أو التأثير المتبادل.

ومن هنا فإن مشكلة علم النفس الاجتماعى تكمن فى التفرقة بينه وبين علم الاجتماع..

يرى بعض العلماء انه يجب على علم النفس الاجتماعى ان يقصر دراسته على الفرد فقط فى تفاعله مع الآخرين حتى يمكنه ان يستقل عن علم الاجتماع. ولكنهم فى نفس الوقت يهتمون بدرجة كبيرة بدراسة الخصائص النفسية الاجتماعية للجماعة، وخاصة الجماعة الصغيرة. ومن هنا فإنه من المهم التفرقة بين العلمين على أساس المفاهيم التى يستخدمها كل منهما.

قد يقرر المتأمل لأول وهلة ان علم النفس الاجتماعى باخذ مفاهيمه من دراسة سلوك الأفراد فى حين ان علم الاجتماع ياخذ مفاهيمه من التنظيمات والمؤسسات الاجتماعية، ولكن مزيدا من التأمل يوضح لنا ان هذه التفرقة ليست حقيقية، حيث يظل التداخل قائما، لان وجود علم النفس الاجتماعى مرتبط بمصدرين مختلفين هما علم الاجتماع وعلم النفس والبعض يضيف اليهما علما آخر هو علم الانثروبولوجى وهناك مصادر أخرى تضرب بجذورها فى علوم الاقتصاد والسياسة.

ويعتبر علم النفس هو المصدر الأساسى فى دراسة علم النفس الاجتماعى وذلك لانه من خلاله يتم دراسة أثر الدوافع النفسية على السلوك الاجتماعى للأفراد كما ان لعلم النفس دور هام فى دراسة الدوافع الاجتماعية المكتسبة والتى تتمثل فى دراسة الاتجاهات والتعصب، وكذلك أثر كل من التنافس والتعاون على انتاج الأفراد. كما ان البحث العلمى فى ميادين الطفولة والنمو

كان له أثر فى أبحاث التنشئة الاجتماعية للطفل وفى دراسة العمليات النفسية المختلفة التى تتم أثناء تكيف الفرد والتوافق مع البيئة التى يعيش فيها، وتجعله يخضع لقوانين المجتمع وتقاليده، وتجعله يمتنع ان اشباع عن اشباع رغباته الا من خلال القنوات الشرعية التى تسمح بها النظم الاجتماعية.

وقد ساهم علم الاجتماع فى تموجيه بعض أبحاث علم النفس الاجتماعى لدراسة سيكلوجية الجماعات الصغيرة وديناميات المجتمع وقياس الرأى العام وغيرها من الموضوعات التى تتصل بكل من الجماعة والمجتمع. ولكن يجب الا يغيب عن اذهاننا فى لحظة ما ان الفرد فى تفاعله الاجتماعى هو جوهر البحث فى علم النفس الاجتماعى.

أما الانثروبولوجيا فيمكن النظر إليها على انها هى المصدر الحقيقى لاهتمام علم النفس الاجتماعى بالثقافة وكذلك بالمجتمعات البدائية والصور البسيطة للنشاط الاجتماعى الأول ومظاهر تطور هذه الصور من المجتمعات البدائية إلى المجتمعات المتقدمة.

أما عن المصادر الفرعية لعلم النفس الاجتماعى فإننا نجد اهمها يتركز فى علمى الاقتصاد والسياسة، ولكنه مع ذلك يختلف عنهما فى موضوعاته وفى مناهجه - فعلم الاقتصاد والسياسة وغيرها من العلوم الاجتماعية تهتم بدراسة خصائص التجمعات الكبرى للإنسان، كما يهتم بتصنيف الناس إلى فئات، وإلى تحليل لمؤثرات السلوكية الاجتماعية مثل البيع والشراء والانتخابات، فى حين ان علم النفس الاجتماعى يعالج هذه النواحي على انها أنماط من السلوك عند أنماط من البشر.

يتضح من ذلك الاختلاف بين علم النفس الاجتماعى وتميزه عن العلوم

الأخرى فى انه يهتم بكل مظهر من المظاهر الاجتماعية للإنسان، ولذلك فإننا يمكننا ان نعتبره علم دراسة تفاعل الإنسان مع غيره من الأفراد باعتبار انه عضو فى الجماعة التى يتنى إليها.

أهمية علم النفس الاجتماعي

يتفق الباحثون على ان لعلم النفس الاجتماعي أهمية مباشرة تتضح فى مدى اهتمامه بالحياة اليومية للناس، ومدى ارتباط هذه الحياة بالنواحي التطبيقية لهذا العلم. أما الأهمية العامة فهى تتصل بحياة المجتمع العالمى وما يرنو إليه من الحرية والسلام والامن والقلق من الحروب

تتضح الأهمية العلمية المباشرة لعلم النفس الاجتماعي من مدى احتياج كل من يتعامل من الجماعات ومع أفراد هذه الجماعات لهذا العلم. فالمعلم يحتاج لعلم النفس الاجتماعي حتى يتمكن من فهم الخصائص النفسية الاجتماعية للفصل الدراسى فى المدرسة بوصفه جماعة صغيرة توجد بين أفرادها علاقات تحددها مراحل التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي وتؤدي إلى مظاهر التعاون والتنافس والالفه والنفور والتعلم والتفكير الجماعى. ويستعين الاخصائى بعلم النفس الاجتماعي فى مهمة ودراسته وتوجيهه للمناسك الاجتماعية والقيادة والاتجاهات والتعصب. ويستفيد رجال الصناعة من علم النفس الاجتماعي فى فهم العلاقات الإنسانية، بين العمال والروح المعنوية وعلاقة تلك الروح بالانتاج وبالصحة النفسية للعاملين. ويحتاج ضباط القوات المسلحة لعلم النفس الاجتماعي لفهم سلوك جماعة الجنود وتوجيههم وتدريبهم، وكذلك رفع مستوى الروح المعنوية، والافادة من الشعور بالولاد والتعلق فى بناء شخصية المقاتل. ويحتاج الإنسان فى حياته الخاصة لعلم

النفس الاجتماعى لفهم سلوكه هو والذين معه وفى ما يحدث من تفاعل بينه وبين الآخرين، وفى فهم الخلفيات الاجتماعية والثقافية التى تحدد أنماط هذا السلوك وتجعل الفرد يقبل على البعض ويعرض عن البعض الآخر، ويتقبل التضحية فى موقف ما يرفضها فى موقف آخر.

أما عن الأهمية العالمية فنجد ان علم النفس الاجتماعى يهدف نحو اقامة مجتمع جديد فاضل تتكافأ فيه الفرض لجميع الناس فى حدود قدراتهم المختلفة، وتتسع وحداته الاجتماعية لفترة من الوطن إلى النوع الإنسانى وتشيع فيه المثل الإنسانية العليا، وهو يسعى لتحقيق هذه المثل بدراسة الظواهر النفسية الاجتماعية ليخضعها للتجارب والابحاث. وإذا كانت جميع العلوم تضع ضمن اهدافها امكانية التنبؤ بالمستقبل فإن علم النفس الاجتماعى لا يختلف عن غيره من العلوم فى هذا الصدد ان علم النفس الاجتماعى ان يخدم المجتمعات بما يقدمه من تنبؤات تنذر بما سوف يحدث ولهذا الانذار أهمية خاصة لانه يساعد على توجيه النشاط الاجتماعى وليس هذا الانذار ومهما بالغيب، ولكنه يعتمد على التنبؤ العلمى باحداث الغد بما يساعد على رسم صورة لحياة المستقبل يمكن فى تجنب مشكلات الماضى، وهذا يوضح لنا أيضا أهمية علم النفس الاجتماعى فى بناء المستقبل.

وهناك مهمة أخرى تقع على عائق علم النفس الاجتماعى وهى مهمة العمل على وضع الأسس السليمة للحياة الاجتماعية، وذلك أن معظم الأزمات التى تواجه مجتمع من الجمعيات تقع بسبب فقدان الثقة بين فرد وآخر وبين جماعة وأخرى، والثقة كما نعلم، هى إلاحالة نفسية تدخل مجالات الدراسة فى يدان علم النفس الاجتماعى، ومن هنا يمكن القول أن هذا العلم يستطيع أن يساهم

فى مرحل وعلاج المشكلات الاقتصادية والمشكلات السياسية ومشكلات الحرب والسلام.

ونجد أن أهمية هذا العلم تمتد إلى ميدان الصناعية فيدرس أثر العلاقات النفسية الاجتماعية على رفع مستوى الانتاج، ونجده يدخل أيضا ميدان بناء الجيوش والقوات الدفاعية والمحاربة فيعمل على رفع الروح المعنوية فى شخصية المقابل. كما نجده فى حياتنا اليومية الخاصة، وفى علاقاتنا الاجتماعية.

أما عن نشأة هذا العلم فإننا نجده قد نشأ كغيرة من العلوم فى أحضان الفلسفة وتحول عبر التاريخ إلى علم يهتم بالتجريب. ولدراسة تاريخ العلم أهمية خاصة، فدراسة التاريخ تعطيفا الدرس وتجعلنا نتعلم من الماضى، ذلك أن من لا يعرفون التاريخ يكررون أخطاء الماضى والذين يعرفون التاريخ يتعلمون من خبرات الماضى ولقد أستفدنا من تاريخ النشأة الأولى لهذا العلم من خلال الملاحظات العلمية المدققة ومن خلال الفروض الموضوعية الجيدة، والتي مازالت تصلح للتجريب حتى وقتنا هذا. لقد أهتم علم النفس الاجتماعى وهو مازال يحبو فى أحضان الفلسفة بالطبيعة البشرية، فنجد أن أفلاطون يؤكد على أهمية البيئة الاجتماعية فى تشكيل الطبيعة البشرية الاجتماعية، وكان أرسطو يؤكد على أهمية المحددات البيولوجية، ومنذ ذلك التاريخ نشأت فكرة الانقسام بين أهمية كل من الوراثة والبيئة. وانتقلت المشكلة إلى ميدان القيم التى تحدد سلوك الإنسان فنجد ان هوبز Hobz يقرر ان الإنسان شرير بطبيعته، والمجتمع هو الذى يتولى اصلاح ذلك الشر، فى حين اختلف جان جاك روسو عنه وقرر ان الإنسان خير بطبيعته وان المجتمع هو الذى يفسده. هذا العرض التاريخى

يبين لنا وجود تياران مختلفان يؤكد أحدهما ان الإنسان كائن اجتماعى يستعين بغيره ولا يعيش منعزلا عن الآخرين فى حين يؤكد التيار الثانى على ذاتية الإنسان ويتبنى فكرة رفض سيطرة الجماعة على الإنسان الفرد. وقد أدى هذا الاختلاف إلى ظهور اتجاهين يؤكد أحدهما انانية الفرد ويقرر ان الذات تنظر دائما للآخرين على انهم وسائل لتحقيق رغباتها أو اعداء يجب الانتصار عليهم حتى يمكن تحقيق هذه الرغبات والاهداف. أما الاتجاه الآخر فهو اتجاه يركز على أهمية العلاقات الطيبة والحرص على تماسك الجماعة وصلابتها.

علم النفس الاجتماعى يتخطى هذا الصراع ويذهب إلى مفهوم جديد لا يؤكد أهمية الجماعة على حساب الفرد، ولا يؤكد أهمية الفرد على حساب الجماعة. ولكنه يقيم دراسته وابحائه على العلاقات الاجتماعية التى تنشأ بين الأفراد. وقد اضاف بعض البحوث بعد ذلك أهمية العوامل البيئية الطبيعية فى تشكيل سلوك الفرد.. وقد تاكد هذا الاتجاه الجديد بظهور ما يعرف حاليا باسم علم النفس البيئى.

المهم ان علم النفس الاجتماعى تحول بصورة تدريجية من الفلسفة إلى صورته العلمية، فبدأ الكتاب فيه يهتمون بدراسة القوانين النفسية العلمية التى تحرك الجماعات كوحده، واهتم فونددت فى دراسة النفسية الاجتماعية بدراسة اللغة والقوانين والتراث الشعبى، وبدأ العلماء بعد ذلك يهتمون بملاحظة وتحليل الظواهر التى تساعد فى تفسير وفى فهم السلوك النفسى الاجتماعى. وفى القرن العشرين كانت البداية الحقيقية لعلم النفس الاجتماعى كعلم حيث بدأ يتخلص تماما من التشبث فى الفكر وفى موضوعات الدراسة، وأتجه العلماء بعد ذلك يحاولون سد وأستكمال نقاط الضعف القديمة ايماناً منهم بأهمية هذا

العلم فى مجال الرأى العام والاتجاهات السياسية ومتطلبات العمل والسياسة وأثر التطور العلمى الحديث على حياة الأفراد والجماعات، وقد أدى كل هذا إلى تعدد أساليب ومناهج البحث والدراسة.

وفى أوائل القرن العشرين أيضا بدأ علم النفس الاجتماعى يهتم بدراسة مشكلة الدوافع فى ذلك الوقت ألف مكدوجل كتابة مقدمه فى علم النفس - الاجتماعى وألقى الضوء على هذه المشكلة. وحدث تطور جديد أنتقل بالدوافع من تصور مكدوجل إلى الحديث عن الاتجاهات النفسية التى أصبحت من أهم موضوعات علم النفس الاجتماعى الحاضر. وهناك دراسات أخرى بدأت تأخذها طريقها إلى ميدان البحث التجريبي فى علم النفس الاجتماعى مثل الاستهواء والمشاركة الوجدانية والتقليد، وخصوصا بعد ان نشر ايزنك النتائج التى توصل إليها فى ابحاثه فى مجال الاستهواء والتى نشرت فى كتابة المعروف باسم «المعقول واللامعقول فى علم النفس» *Sense and nonrense in ps* -dolgy. وفى أمريكا اهتم العلماء بدراسة مشكلات التفاعل النفسى الاجتماعى والعلاقات الاجتماعية بين الأفراد. ويعتبر هذا الموضوع حاليا من أهم ركائز علم النفس الاجتماعى المعاصر، ولا يضارعه فى هذه الأهمية مبحث آخر من مباحث هذا العلم الجديد.

وهناك من العلماء مثل بوجاروس والذى يطلق عليه اسم المؤسس الحقيقى لعلم النفسى الاجتماعى، وقد ألف كتابا اسماء «أسس على النفس الاجتماعى» ١٩٣١، وقام بدراسة وقياس التباعد النفسى، وغيرهم من الأبحاث مثل موريس ١٩٣٤ الذى اعتمد فى دراسته على النتائج التى توصلت إليها مارجريت بيد

من المجتمعات البدائية وكان هذا هو نقطة البداية لتأثير الأبحاث والدراسات
الانثروبولوجية في علم النفس الاجتماعي.

ويهتم المنهج التجريبي حاليا بمقارنة نشاط الفرد وهو يعمل مع الجماعة أو
أمام الجماعة، بنشاطه وهو يعمل بمفرده بعيدا عن الجماعة.

وقد استفرت وحدة التحليل في الدراسات النفس اجتماعية أخيرا في العلاقة
الاجتماعية التي تدل على التفاعل القائم بين الأفراد، حيث يعتمد هذا التفاعل
على الحدث السلوكي الشخصي البيئي.

الفصل الثانى

مناهج البحث فى علم النفس الاجتماعى

أولاً - صعوبات البحث فى علم النفس الاجتماعى

تواجه الباحث فى علم النفس الاجتماعى صعوبات مختلفة، ينشأ أغلبها من موضوع ومادة العلم. فالإنسان نفسه كموضوع للدراسة، وهو فى نفس الوقت من يقوم بالدراسة، مخلوق معقد حول قلب. وقد يكون ذلك سر مرونته وسر عظمته. ولقد أكسبته هذه المرونة عبقرية خاصة سمت به إلى المدارج العليا وأوشكت أن تحجب اصلته الوثيقة بباقي أنواع المملكة الحيوانية.

بهذا تحدى هذا الإنسان اساليب البحث العلمى منذ البداية فانصرف الرواد الأول للنهضة العلمية بمجهوداتهم وأبحاثهم إلى دراسة الطبيعة والكون ثم بدأ ينتقل إلى دراسة ذاته، فبدأ بعقله فى العقل، وبدأ الإنسان يغوص فى أعماق الإنسان.

ولقد واجه البحث العلمى فى علم الاجتماع منذ نشأته الأولى صعوبات متعددة من أهمها كثرة عدد الظواهر الجديدة التى يمتد إليها مجال البحث عاماً بعد الآخر، وكثرة عدد المتغيرات التى قد تحول بين الباحث وبين الضبط التجريبى الصحيح، وتشابك العلاقات الاجتماعية التى تنشأ بين الأفراد إلى الحد

الذى يجعلها معقدة ويصعب التحكم فيها وتتأثر الظواهر النفسية والاجتماعية بإجراءات البحث واحتمال تغييرها خلال تلك الإجراءات.

ومهما يكن من أمر هذه الصعوبات فلا بد أن يتصدى العلم لبحثها طالما ان الطريقة التى يعالج بها هذه الصعوبات طريقة علمية صحيحة، وطالما ان نتائج هذه الطريقة نتائج علمية موضوعية.

وسنعرض فيما يلى أهم هذه الصعوبات حتى يكون الدراس لهذا العلم على وعى بها فلا يتوه فى دوربها الشاقة الوعرة.

(١) كثرة عدد الظواهر الجديدة:

الظواهر التى يتصدى علم النفس الاجتماعى لدراستها ليست هى كل الظواهر التى يمكن ان يوصف بها السلوك النفسى الاجتماعى، وانما هى بعض الظواهر التى أمكن تحديدها وقياسها، وذلك لحدائثة العهد بعلم النفس الاجتماعى التجريبي.

هذا وبالرغم من الزيادة المطردة، فما زال علم النفس الاجتماعى يقف على مشارف ميدانه الواسع الخصب، وما زالت ارهاصات المستقبل كامنة لم يشملها البحث بعد، وعندما يطور هذا العلم مناهج بحثه وطرق دراسته وأدوات قياسه، فإنه يستطيع أن يجلو غموض كثير من الظواهر النفسية الاجتماعية التى مازال الراى فيما ضربا من ضروب التوقعات والاحتمالات.

من أجل هذا نهتم بدراسة الخطوات التفصيلية لطريقة الملاحظة والتجريب، ليواكب بذلك الزيادة المطردة فى عدد الظواهر التى يمتد إليها مجال علم النفس الاجتماعى المعاصر، وليهئ المجال للبحث الميدانى ان كان ذلك يتفق وطبيعة

تلك الظواهر الجديدة، أو البحث المعملي إذا أمكن ضبط المتغيرات والتغيرات والتحكم فيها.

(٢) كثرة عدد المتغيرات من أهم الصعوبات التي تؤثر في البحث النفسى الاجتماعى.

ولذا كان لزاما على الباحث ان يحصى تلك المتغيرات وان يعالجها المعالجة العلمية المناسبة لها. والسبب فى ذلك هو ان السلوك النفسى الاجتماعى سلوك متبادل ويحدث هذا التبادل بين الفرد ونفسه وبين الفرد وغيره، فكما ان السلوك الذى يصدر عن الفرد يؤثر فى الشخص الآخر الذى يتفاعل معه، فإنه أيضا يؤثر فى الفرد نفسه فيصبح هو المثير وهو المستجيب، وتتحول الاستجابة التى تصدر عنه إلى مثير بالنسبة للاستجابة التى تليها.

ولا يقف الأمر عند هذا الحد فقد كشفت الأبحاث العلمية الخاصة بالعلاقات الثنائية التى تنشأ بين فردين، عن صور متعددة لتلك العلاقات المتبادلة، تزيد من عدد المتغيرات إلى الحد الذى تتطلب معه استخدام اساليب تحليل

(٣) المتغيرات المتعددة. وهى اساليب معروفة فى البحوث الارتباطية - تشابك العلاقات الاجتماعية وتعقيدها:

تصدر المؤثرات الاجتماعية عن فرد أو عن جماعة من الأفراد. والفرد جزء من الموقف الدينامى المحيط به وبهم، وتعتبر الاستجابة النفسية الاجتماعية مظهرًا من مظاهر ذلك الموقف، وتعدد الروابط القائمة بين المؤثرات والمؤثرات، وبين الاستجابات والاستجابات وبين المؤثرات والاستجابات.

وبالرغم من هذا الكل المعقد المتشابك فإنه يمكن أن ترتبط الاستجابات

بمثيراتها، وبالعوامل الأخرى المؤثرة فيها ارتباطا يخضع فى جوهره لوسائل البحث العلمى، وبهدف اكتشاف العوامل والأسباب التى ينجم عنها ذلك السلوك تمهيدا لصياغة القوانين والنظريات التى تفسر الجوانب المختلفة للاستجابات الاجتماعية.

ولهذا فعلى الباحث أن يكتشف أفضل الطرق التى تمكنه من رصد تلك الاستجابات رصدًا علميًا موضوعيًا دقيقًا، وعليه أن يفصل الظاهرة التى يهدف إلى دراستها عن غيرها من الظواهر التى لا تعنيه فى بحثه حتى لا يختلط عليه الأمر، وحتى لا يضل طريقه بين الظواهر المتشابكة المختلفة.

والظواهر النفسية الاجتماعية ليست فى بساطة الظواهر الطبيعية والكيميائية فارتفاع عمود الزئبق فى الترمومتر يرتبط ارتباطًا مباشرًا بارتفاع درجة الحرارة. لكن السلوك الاجتماعى لفرد ما فى استجابته لمثير ما يختلف من وقت لآخر تبعًا لاختلاف الموقف العام المحيط به، والعوامل المؤثرة فيه.

ويستعين علم النفس الاجتماعى بدراسة الفرد فى استجاباته المختلفة على أنه جزء من الموقف والإطار العام الذى يحيط به. ولهذا يلجأ الباحثون إلى تحليل المجال الذى يعيش فيه الفرد للوصول إلى الحقائق العلمية التى يهدفون إليها.

(٤) تأثير الظاهر بعملية البحث:

ومن أهم مشكلات البحث أيضًا فى علم النفس بصفة عامة، وعلم النفس الاجتماعى بصفة خاصة أن السلوك النفسى، والسلوك النفسى الاجتماعى يميل إلى أن يتأثر إلى حد كبير بعملية البحث نفسها. فإذا عرف شخص ما أنه فرد فى تجربة فإنه يميل إلى أن يسلك سلوكًا مختلفًا عن سلوكه العادى

فى حىاته الؤومفة. وقفاى مءى ءففر مءل هءا السلوك وااءءلافه عن السلوك العاءى؁ عملفة شاقه عسفة؁ لأن مءل هءا الءفرر فاءءف ءبعا لاءءلاف آصائص الأفراء. فمنهم من فزءاء نشاطه عءءما فعلم أنه موضوع آءء الملاحظه والءآرفب؁ ومنهم من فربءك ففءءر؁ ومنهم من فسلك المسلك الذى فظن أن الباءء ففوءعه منه (مافءلق علفه الاسءآسان الاجءماعف)؁ أو مافمكن أن فسلكه الإنسان العاءى الطففعف لو ءعرض لنفس الظروف الفف فعرض لها؁ وهكءا.

ولءا ءءاثر نءاءآ الآآارب العملفة بالقفاى القبلى الذى فقوم به الباءء للآماعاء الآآرففة والضابطة. وسنفن بعء ذلك فى ءراسة الآصمفمااء الآآرففة كف فمكن الءغلب على هءه الصعوبة؁ وذلك عن طرفق الاسءعانة باآءر من آماعه ضابطة لقفاى أثر هءا القفاى القبلى والءآلص منه.

ءانفا. مناهآ البءآ العلمف فى علم النفس الاجءماعف

لءراسة طرق البءآ الشاءعة فى علم النفس الاجءماعف فآب ان نعرف المناهآ الفف ءنءمف إلها ءلك الطرق؁ وفما فلى سنعرض معنى المنهآ ونفرق بفنه وبفن الطرفة؁ وآاصة أن بعض الءارسفن فآءون صعوبة فى هءه الءفرقة. وبعبء الانءهاء من الءآءفء الءقق لمعنى المنهآ سنقوم بءصنف المناهآ وفق اسافسن رؤفسفن هما أساس البءآ القبلى والبءآ البعبى؁ وذلك ءبعا لءوقفء آءوآ الظاهرة؁ وءطففق الطرفة؁ واساس البءآ الآارفى والبءآ الءاآلى ءبعا لنسبة الظاهرة إلى ففرها أو إلى مآوناءها. ءم نوضع بعء ذلك معاففر ءقفم المنهآ لطفق البءآ؁ والسؤال الذى فطرآ نفسه هنا فءور آول مفهوم مناهآ البءآ فمكن القول بان منهآ البءآ فرع من فروع علم المنطق؁ وموضوع

دراسته طرق البحث العلمى، أى انه علم طرق البحث Methodology أى الطريقة العلمية للبحث.

وبذلك يعنى منهج البحث، أو الطريقة العلمية للبحث، والدراسة المنطقية لقواعد وطرق البحث العلمى، وصياغتها صياغة إجرائية تيسر استخدامها. وتعد أهم موضوعات مناهج البحث، دراسة الطرق العلمية فى ضوء فلسفتها وأسس بنائها ومدى نجاحها فى تحقيق أهدافها. وهذا يتطلب إعداد نظام علمى دقيق لتقييمها.

وتصنف مناهج البحث إلى المنهج القبلى / المنهج البعدى إذا كان أساس التقسيم هو توقيت حدوث الظاهرة توقيت طريقة البحث.

وتصنف إلى المنهج الخارجى / المنهج الداخلى إذا كان أساس التقسيم هو نسبة الظاهرة لغيرها أو نسبتها لمكوناتها الداخلية.

وسنعرض فيما يلى المناهج وطرقها التى تندرج تحت كل نوع منها.

١ - المناهج القبلية والبعدية:

يعتمد تصنيف المناهج إلى قبلية وبعدية على موقع طرق المنهج من توقيت حدوث الظواهر، فإذا سبقت الطريقة الظواهر وخططت لحدوثها لضبط قياسها والتحكم فى أبعادها، سمى منهج البحث منهجًا قبليًا. وإذا سبقت الظواهر طريقة البحث وسجلت الطريقة الظاهرة كما حدثت أو تحدث سمى منهج البحث منهجًا بعديًا، ومن أمثلة الطرق التى تندرج تحت المنهج القبلى الطريقة التجريبية لأنها تحدث التغير للكشف عن العوامل والأسباب، وتعتمد على رصد ما يحدث من تغير فى المتغيرات التابعة نتيجة لإحداث تغير فى المتغيرات

المستقلة. ومن أمثلة الطرق التى تندرج تحت المنهج البعدى طريقة الملاحظة لأنها تعتمد على تسجيل الظواهر كما تحدث.

٢ - المناهج الخارجية والمناهج الداخلية:

تصنيف المناهج إلى خارجية وداخلية يغير أهم من تصنيفها إلى قبلية وبعدية وأكثر شيوعاً بين الباحثين. والمنهج الخارجى ينسب الظاهرة إلى غيرها من الظواهر الأخرى، والمنهج الداخلى ينسبها إلى مكوناتها الداخلية، ويطلق العلماء على المنهج الخارجى اسم المنهج الارسططالى، ويطلقون على المنهج الداخلى اسم المنهج الجاليلى.

والمنهج الارسططالى منهج فى البحث يؤكد العلاقات القائمة بين الجنس وأنواعه أو بين الفئة وأفرادها أو بين القاعدة والحالات التى تنتمى إليها، وهو يستخدم التفكير الاستقرائى فى دراسته للظواهر بهدف الكشف عن العلاقات القائمة بينها، للوصول من تلك العلاقات إلى القضايا العامة، وإلى القوانين والنظريات التى تكمن وراء الظاهرة. ولذا فهو يهتم بتعدد الظواهر التى يبحثها واختلافها ليصل من ذلك إلى التعميم المطلوب.

ويستخدم المنهج الارسططالى التفكير الاسنباطى أيضاً وذلك للكشف عن الظاهرة التى تندرج تحت قانون عام، أو باستخدام القانون العام لبناء نظام معين من الوقائع والظواهر أى أنه يحاول تفسير الظواهر فى ضوء القواعد والقوانين يفسر الظاهرة فى ضوء قوى المجال التى تؤثر فيها وتتأثر بها، ينبتها الفئة التى تنتمى إليها والجنس الذى تتبعه كما يفعل المنهج الارسططالى ويصل المنهج الجاليلى إلى عموميته بالفرص فى اعماق الظاهرة التى يبحثها، فهو ينظر إليها على انها كل متكامل تتفاعل قواه المؤثرة فيه، نتيجة

لهذا التفاعل. فهو لذلك يبحث الظاهرة من حيث كونها محصلة مجموعة من القوى. أى أنه يبحث داخل الظاهرة عن التفاعل والدينامية التى تؤدى إليها وتكسبها خصائصها وصفاتها.

ويستخدم علم النفس الاجتماعى المنهجين: الارسططالى والجاليلى. فهو يستخدم المنهج الارسططالى عندما يستخدم الطريقة التجريبية. وعندما يحلل التفاعل القائم بين أفراد الجماعة وما ينشأ عن هذا التفاعل من صفات تميز جماعة ما عن غيرها من الجماعات الأخرى من حيث تماسكها ونوع الزعامة التى تنشأ بين أفرادها وديناميات الجماعة فإنه يستخدم المنهج الجاليلى.

٣ - معايير القيم المنهج لطرق البحث:

بما ان المنهج هو الطريقة العلمية، فإن أهم مجالات هذا المنهج تتمثل فى تقييم الطرق العلمية المستخدمة فى بحث الظواهر التى تقوم بدراستها. ويهدف المنهج العلمى فى دراسته للطرق العلمية المستخدمة فى بحث الظواهر النفسية الاجتماعية إلى تقييمها بالنسبة لاهداف محددة، شأنه فى ذلك شأن تقييمه للطرق العلمية المستخدمة فى مجالات وفروع العلم الأخرى.

وهو يعتمد فى تقييمه لتلك الطرق على قياس مدى نجاحها فى تحقيق التنبؤ prediction والفهم understanding والتحكم contyol فيما يلى عرض الأهمية كل هدف من تلك الأهداف فى تحقيق المعرفة العلمية، ومستوى تلك المعرفة، ومدى ارتباطه بالأهداف الأخرى.

١ - التنبؤ:

يعد التنبؤ بحدوث أى أمر هام وما يتصل به من أمور خطوة أساسية فى سبيل

إحراز المعرفة العلمية، ومدخلا طبيعيا للفهم والتحكم، وقد يقف مستوى المعرفة عند التنبؤ، وقد يمتد إلى الفهم، لكن الفهم الذى لا يعتمد على التنبؤ أو يؤدي إليه لا يعتد به علمياً ولا يندرج تحت إطار البحث العلمى.

ويشترط لنجاح التنبؤ ان تكون الظاهرة التى نخضعها للتنبؤ واضحة محدودة وليست غامضة عامة، وألا تكون جزئية صغيرة إلى الحد الذى يعزلها عن الظاهر عن الظواهر الأخرى المرتبطة بها، ويجعل التنبؤ نفسه امرًا لا قيمة له.

وان تكون متغيرات الظاهرة التى نتنبأها قابلة للقياس بحيث يمكن أن نحدد تنبؤنا تحديدًا إجرائيًا، ثم نرى مدى دقة هذا التنبؤ عندما تحدث الظاهرة فى المستقبل، ونقيس ما هو قائم، وما كنا نتوقعه، ومدى الفرق بين ما حدث وبين ما كنا نتوقع حدوثه.

ويرتبط التنبؤ ارتباطًا أساسيًا بمدى ثبات ادوات القياس، فإذا كان ثبات تلك الأدوات ضعيفا، ضعف تبعاً لذلك مستوى التنبؤ. ويواجه الباحثون هذه المشكلة فى دراستهم لمقاييس الاتجاهات، ومدى ثباتها فى قدرتها على التنبؤ بما يحدث لتلك الاتجاهات من تغير، نتيجة للتحكم فى بعض العوامل التى تؤثر فيها، لذا فمن الأفضل فى الأبحاث التنبؤية أن يعتمد الباحثون على مقاييس ذات ثبات مرتفع.

وقد أصبح للتنبؤ نفسه أدواته الاحصائية البسيطة والمركبة، ومن أمثلة هذه الأدوات معاملات الانحدار التى تستخدم فى التنبؤ مقاييس متعددة للتنبؤ بظاهرة ما ومعاملات الانحدار المتعدد التى تستخدم فى التنبؤ مقاييس متعددة للتنبؤ بظاهرة ما. وهذا الانحدار مشتق من الارتباط، والارتباط بحسب من درجات المقياس. لذا يعد القياس مدخلا رئيسيا للتنبؤ.

ويعتبر التنبؤ من أهم خصائص النظرية العلمية، وكلما زادت القدرة التنبؤية للنظرية العلمية، زادت تبعاً لذلك أهميتها، وأصالتها العلمية.

٢ - الفهم:

يشمل الفهم كهدف من أهداف البحث العلمى، على معرفة العوامل المؤثرة فى حدوث الظاهرة، وعلى معرفة تكوينها الداخلى وتأثيرها وتأثيرها فى الظواهر الأخرى. وعندئذ يمهد الفهم الطريق لتأكد النظرية العلمية.

وغالباً يؤدي التنبؤ إلى الفهم، ولكن من النادر أن يسبق الفهم التنبؤ، وأحياناً يتعاقب الاثنان فيسبق الفهم التنبؤ ويؤدي إليه، ثم يزداد الفهم بعد حدوثه ويؤدي إلى تنبؤ أدق، يعقبه فهم أعمق وهكذا، ولذا يرتبط بمستوى التنبؤ، وكلما زاد مستوى التنبؤ زاد تبعاً لذلك مستوى الفهم وبالتالي يزداد مستوى التنبؤ تبعاً لزيادة مستوى الفهم. يؤدي ذلك إلى الهدف الذى يلى الفهم وهو التحكم فى إحداث الظاهرة وتغييرها مسارها وفقاً لمستوى الفهم الذى توصل إليه العلم.

وقد لا تتجاوز بعض العلوم مستوى الفهم، ولا تستطيع أن تصل إلى مستوى التحكم. ومن أمثلة ذلك علم الفلك. فاهدافه تنبؤ وفهم. ولا بد ان يقصر مباحثه على هدفين فقط من أهداف البحث العلمى ما دام غيرها على أن يصوغ نظرياته فى ذلك الاطار. وقد كان هذا شأن علم النفس الاجتماعى فى نشأته العلمية الحديثة، ولكنه استطاع فى بعض مباحثه المختلفة ان يتجاوز مستوى الفهم إلى مستوى التحكم.

٣ - التحكم:

يعنى التحكم مدى قدرة العلم على تغيير الظاهرة عن طريق توجيه العوامل المؤثرة فيها. ويزداد فهمنا للظاهر وقدرتنا على التنبؤ بها تبعاً لزيادة القدرة على التحكم.

ودقة التنبؤ والفهم والتحكم عمليات نسبية، وتزداد دقة هذه العمليات فى العلوم الطبيعية عنها فى العلوم الإنسانية بما فى ذلك علم النفس الاجتماعى. ويقتضى نجاح التحكم وجود القدرة على توجيه العوامل المؤثرة فى الظاهرة، ونقد هذه العملية، عملية شاقة عسيرة فى العلوم الإنسانية. ومن هنا تبرز أهمية التجريب على الحيوانات. وقد نجح العلم إلى حد كبير فى أحداث حالات من الزعر والهلع الجماعى فى الحيوانات، ودراسة مدى فاعلية العوامل المؤدية إلى تلك الظاهرة ومدى التحكم فيها عن طريق العوامل المؤثرة فيها. وبذلك استطاع العلم فهم الهلع الذى ينتاب جماعات الأفراد نتيجة للكوارث الطبيعية التى يتعرضون لها.

ثالثاً. مفهوم الطريقة العملية واسس اختيارها

(أ) مفهوم الطريقة العملية:

١ - معنى الطريقة العملية:

تعنى الطريقة فى مفهومها العام كل ما يؤدى إلى النتائج: فهى وسيلة لتحقيق الهدف وبلوغ الغاية. وتعنى فى مفهومها العلمى الدقيق القواعد التى تتبع فى ترتيب الاجراءات للتوصل إلى الاجابة على تساؤلات البحث، وذلك للحصول على المعلومات والحقائق التى تكشف عن العلاقات القائمة بين متغيرات البحث، وما ينبع ذلك من التوصل للقوانين والنظريات التى تؤدى

إلى التعميم الصحيح أوالتوصل إلى الحلول الجيدة للمشكلات القائمة التى يتصدى لها البحث.

٢ - تعدد طرق البحث العلمى:

لا توجد طريقة علمية واحدة للبحث، بل هى طرق علمية تختلف تبعاً لاختلاف نوع البحث وتبعاً لاختلاف مهارات الباحثين، ومدى ابتكارهم، ولذا تختلف أنواع البحوث تبعاً لاختلاف تلك الطرق وما تتصف به من قصور أو شمول.

وبالرغم من تعدد تلك الطرق واختلاف مداخلها فإن هناك شبه اتفاق على الخطوات العامة للبحث. إلا ان الباحث لا يسير عادة فى بحثه وفق تلك الخطوات فى ترتيب حاد ثابت، بل قد تتداخل تلك الخطوات، وقد يعود الباحث إلى مرحلة سابقة وهو يظن أنه انتهى من مرحلة لاحقة ليعدها فى ضوء ما انتهى إليه فى مرحلته الراهنة.

وعندما ينتهى الباحث من بحثه ويعد تقريره، فإنه غالباً مايسير فى عرضه لبحثه وفق الترتيب العام للخطوات. وبذلك قد يختلف سير البحث وتطوره عن التقرير الذى ينشره الباحث عن بحثه.

٣ - الخطوات العامة لطرق البحث:

تتلخص أهم طرق البحث فى المشكلة أو الموضوع والفروض، والاختبار أو التجريب، والنتائج وتشتمل خطوة المنهج على التعرف عليها وصياغتها وتحديد ما وتحليلها توضيح أهميتها وأهدافها ثم تتطور الطريقة بعد ذلك إلى تحديد وتعريف المفاهيم والمصطلحات، وغالباً ماتنتهى هذه الخطوة بدراسة

متعمقة للأبحاث السابقة وما انتهى إليه الباحثون أو عجزوا عن الوصول إليه حتى يحدد الباحث موقفه تمامًا من مشكلة البحث الراهن.

وتستهدف الخطوة الثانية - وخاصة في الطريقة التجريبية - صياغة الفروض التي تستغرق كل أبعاد البحث، واستنباط ما يمكن أن يترتب على قبول كل منها، وذلك تمهيدًا لاختيار الفروض المناسبة. وتلك عملية فكرية تحتاج من الباحث إلى دراسة متأنية متعمقة تنطوي على تفكير جاد وأبتكار أصيل بما يضيف جديدًا إلى العلم.

ويلي ذلك الخطوة الثالثة، وتنتهي إلى وضع التصميم العلمى المناسب لاختبار الفروض وتجربتها، وما يتطلبه ذلك من أعداد أدوات القياس، واختيار عينة البحث.

وينتهى البحث فى خطواته الرابعة إلى تسجيل النتائج وتحليلها وتفسيرها.

(ب) أسس اختيار طريقة البحث:

تعتمد عملية اختيار الطريقة المناسبة لبحث الظواهر النفسية الاجتماعية على خصائص الموضوع وخصائص المكان الذى يجرى فيه البحث فاما خصائص الموضوع فتتطلب تحليلًا علميًا لابعاده للتوصل إلى الطريقة العلمية لبحثه. واما خصائص المكان فتتطلب التفرق بين ما هو متصل بالمكان الذى يجرى فيه البحث ايا كان نوعه، أى بين جدران المعمل أو الميدان.

١ - تحليل أبعاد موضوع البحث:

أغلب الموضوعات التى يتصدى البحث النفسى الاجتماعى لها، موضوعات معقدة لانها بطبيعتها تمثل علاقات بين عدد من الأفراد فلا يقتصر مثلاً بحثها

على كل فرد بمعزل عن الآخرين، وهذه العلاقات ذاتها تمثل تفاعلا قوامه الدينامية والحركة والتغير. وبذلك لا يصبح المطلوب نتيجة واحدة لموضوع واحد بسيط بل النتائج مختلفة لموضوعات متعددة، ولذا يجب تحليل أبعاد الموضوع لمعرفة ما إذا كان يمكن بحثه بطريقة واحدة أم طرق متعددة.

وعندما نتمكن من تحليل الموضوع إلى مكوناته البحثية أى إلى الموضوعات التى تدرج تحته فإننا بذلك نستطيع بحث كل منها. هذا وقد تكون الموضوعات الفرعية التى يحلل إليها الموضوع الرئيسى، مرتبطة فيما بينها، ولذا يجب ان ترتبط أيضا طرق بحثها تتكامل معا فى بحث الموضوع الرئيسى.

وتعد عملية تحليلا الموضوع من أهم أركان البحث. وعندما يفشل الباحث فى هذا التحليل فإنه يتعذر عليه بحث الموضوع. والمعروف بين الباحثين انه لا يكاد يوجد موضوع - يستعصى على البحث، ولكن يوجد موضوع لم يحلل التحليل المناسب لبحثه، أو يوجد موضوع يستعصى على التحليل.

٢ - خصائص المواقع وخصائص الظواهر:

على الباحث أن يبين فى مطلع بحثه الطريقة التى سيتبعها فى بحثه ونوع البحث الذى سيجريه، لان النتائج ترتبط بالطريقة ونوع البحث ارتباطاً رئيسياً. وذلك لأن الاختلاف القائم بين ظاهرتين قد يرجع إلى طريقة بحثهما لا إلى فرق حقيقى بينهما، وكأن تبحت الظاهرة فى المعمل بالطريقة التجريبية أو ان تبحت فى الميدان بطريقة الملاحظة أو بالطريقة الارتباطية.

وبذلك قد ترجع الفروق التى تنتهى إليها النتائج، إلى فروق بين الطرق الممثلة والطرق الميدانية. أو قد ترجع الفروق إلى اختلافات رئيسية بين الظاهرتين، ولا ترجع إلى الفروق القائمة بين الظاهرتين.

ولذا فقد يلجأ الباحث إلى بحث نفس الظواهر التي يتصدى لدراستها فى
المعمل، وفى الميدان، ليصنف النتائج إلى ماهو مشترك وإلى ماهو مختلف.
فاما المشترك فيرجع إلى اختلاف الظواهر، وأما المختلف فيرجع إلى فروق
قائمة بين طرق البحث.

رابعاً. أهم طرق البحث المستخدمة فى علم النفس الاجتماعى: تتمثل فى

(١) الملاحظة العلمية:

يعاب على علم النفس الحديث أنه بعد كثيراً عن أمور حياتنا اليومية. وقد
نشأت هذه الظاهرة نتيجة للمغالاة فى التصميمات التجريبية للأبحاث النفسية
المختلفة التى تجرى فى المختبرات النفسية تحت ظروف صناعية متعلقة
لاختبار الفروض.

ولقد بدا علماء النفس الاجتماعى فى السبعينات من القرن العشرين ينظرون
بحذر إلى الطريقة التجريبية، وزاد عدد الذين يستخدمون طريقة الملاحظة
العلمية للحصول على بيانات صحيحة عن مظاهر حياتنا اليومية التى نلاحظها
جميعاً.

وتعنى الملاحظة العلمية المراقبة المقصود لرصد ما يحدث وتسجيله كما
هو. ويميل بعض المحدثين من العلماء إلى أن يمتد بمعنى الملاحظة حتى
تشتمل على الطرق المستخدمة فى استثارة أنواع من السلوك الذى يهتم الباحث
معرفته ودراسته. ولكن هذه الاستثارة تعد خروجاً على المواقف الطبيعية المراد
دراستها لأنها افتعال للاحداث وتدخل فى مجرى الحياة الطبيعية.

ولابد تعتمد الملاحظة العلمية على طريقة واحدة، بل تعتمد على طرق

مختلفة تبعًا لاختلاف موضوع الملاحظة وتبعًا لاختلاف طريقة تسجيل الملاحظات والأدوات المستخدمة وفيما يهدف هدف الملاحظة.

وتحدد كل طريقة من طرق الملاحظة العمليات والاجراءات التي يقوم بها الملاحظ في مراقبته للظواهر المختلفة للحصول على بيانات أكثر شمولاً ودقة من مجرد الملاحظة العابرة أو ما يمكن أن يسمى ملاحظة الصدفة.

وتشتمل هذه العمليات وتلك الاجراءات على المعينات التي يستخدمها الباحث في تدقيق ملاحظته مثل الخرائط، والقوائم التفصيلية لأنواع السلوك المتوقع، والدوائر التليفزيونية للحصول على بيانات صحيحة. ولذا تتطلب الملاحظة العلمية تدريب الباحثين على تلك العمليات والاجراءات وطرق استخدام المعينات حتى تتم الملاحظة بطريقة ميسورة سهلة موضوعية دقيقة.

٢ - أهم مجالات استخدام الملاحظة:

تستخدم الملاحظة في الأبحاث الاستطلاعية والكشفية لتجميع البيانات التي يختبرها الباحث بعد ذلك بطرق البحث الأخرى. وفي المراحل الأولى لتجميع بيانات الأبحاث التي تستهدف وصف الظاهرة وصفاً دقيقاً أو اختبار الفروض اختباراً تجريبياً. وتستخدم أيضاً لتجمع البيانات التي تساعد على تفسير النتائج التي يحصل عليها الباحث بالطرق الأخرى.

وكما تستخدم الملاحظة في مواقف الحياة الحقيقية اليومية فإنها تستخدم أيضاً في المعمل، وبذلك تمتد مرونة استخدامها من انتباه الباحث للمشكلة وملاحظته واحساسه بها إلى ما تتطلبه صياغتها من بيانات مناسبة يجمعها ويسجلها بعد ملاحظته لما يحدث. إلى التفصيل الدقيق لما يحدث خلال

التجربة من استخدام الأجهزة والادوات ومدى نجاح أو فشل استخدامها وملاحظة أسباب النجاح ومسببات الفشل (الملاحظة المعلمية).

ويمتد مجال استخدامها فيما يقوم به الباحث نفسه من اشتراك فعلى مع الأفراد فيما يقومون به من نشاط، فيلاحظ نفسه ويلاحظ تفاعل الآخرين معه، ويسجل خبرته الشخصية كما يسجل ما يحدث من الآخرين، وما يحدث لهم (الملاحظة بالمشاركة).

وقد يشترك الملاحظ أيضا بطريقة لا يعرفها من معه من الأفراد ولا ينتبهون إلى أنه يلاحظ سلوكهم. وقد لا يشترك معهم، ويقف مما يحدث أمامه موقف المشاهد ليسجل بطريقة موضوعية ما يحدث دون ان ينغمس في غمار الناس، وغمرة الأحداث التي يواجهها وهي ما يطلق عليها الملاحظة المباشرة.

٣- مزايا الملاحظة:

من أهم الملاحظة المباشرة أنها تيسر للباحث تسجيل السلوك كما يحدث في مواقفه الطبيعية. ومثال ذلك دراسة العلاقات الاجتماعية التي تنشأ بين أفراد الطبقات الاجتماعية الاقتصادية المختلفة، وذلك عن طريق تسجيل إشارات وإبماءات وتعبيرات الوجه، وأقوال أفراد تلك الطبقات حينما يجمعهم نشاط اجتماعي مشترك، وكيف يؤثر بعضهم في البعض الآخر، وكيف يتأثر به. ودراسة التنشئة الاجتماعية وذلك عن طريق ملاحظة سلوك الأمهات مع أطفالهن وما يقمن به من أفعال وما يتفوهن به من الفاظ. وغير ذلك من أنماط السلوك التي لا يقتصر مظهرها الخارجى على مجرد ما يقوله أفراد التجربة أو ما يكتبونه.

وكثير من الباحثين يلجئون إلى الملاحظة المباشرة لأن طرق البحث الأخرى لاتصلح لدراسة الظاهرة التي يتصدون لها، ومثال ذلك مايقوم به الأطفال

الصغار والحيوانات من سلوك لا ينفع معه اتصال لفظى بين الباحث وافراد التجربة، لأن هؤلاء الأفراد لا يتكلمون ولا يعبرون بذلك تعبيراً لفظياً عما يطلب منهم الباحث الاجابة عنه (الملاحظة بالمعايشة).

وتستخدم الملاحظة أيضاً فى حالات التى يقاوم فيها الأفراد الباحث ولا يتعاونون معه، لانهم قد يخشون الأيرقى سلوكهم إلى المستوى المتوقع منهم. أو يتوجسون خيفة من البيانات التى يجمعها الباحث منهم وعنهم.

ولذا يحاول اغلب الباحثون ملاحظة السلوك وتسجيله دون أن يشعر الأفراد بهذه الملاحظة حتى يتجنب أى شوائب مصطنعة تنأى بالسلوك بعيداً عن صورته العادية الطبيعية، وبذلك يحصل الباحث على قطاع حقيقى لما يحدث فى حياة الأفراد اليومية (الملاحظة باستخدام أدوات التسجيل).

٤ - حدود الملاحظة:

من أهم مزايا الملاحظة تسجيل الظاهرة كما تحدث واثناء حدوثها. وبالرغم من هذه الميزة فانها تعد حداً من الحدود التى تعوق سير البحث أحياناً. فبعض الظواهر لا يحدث فى الوقت الذى يتوقع فيه الباحث حدوثها. وبذلك قد لا يكون موجوداً أثناء حدوثها، فيفوته بذلك تسجيلها. فيتحول من الملاحظة إلى المقابلة فيسال الناس بدل أن يسجل ما يرى وما يسمع، أو ينتظر - وقد يطول انتظاره - حتى يتكرر حدوث الحدث مرة أخرى.

وإذا اراد الباحث أن يسجل سلوك الأفراد فى مواجهة الكوارث والنكبات، فإن عليه ان يكون لديه القدرة على تحمل مشاهدة النتائج الكارثية. وقد تخونه شجاعته فلا يقوى على احتمال ما يحدث. وبذلك تصعب ملاحظة الظواهر التى تتجاوز فى حدتها قوة احتمال الباحث نفسه.

وعندما تختلط الظاهرة التى يسجلها الباحث بظواهر أخرى أثناء حدوثها فإنها قد تحد من قدرة الباحث على تسجيلها فى صورتها النقية. ومثال ذلك ما يحدث للباحث الذى يهتم بتسجيل سلوك الأفراد وهم يمارسون لعبه من العابهم المفضلة. وقد يشتد الحماس ويتحول اللعب إلى شجار، وقد يصاب الباحث بأذى أثناء وجوده بين اللاعبين المتشاجرين.

ولا تصلح طريقة الملاحظة لتسجيل الظواهر التى تستغرق فى حدوثها مدة زمنية طويلة. ولذا فعلى الباحث أن يختار المراحل الزمنية المناسبة له وللظاهرة، والمدى الذى يتفق مع توقيته لحدوث المظاهر المختلفة التى يستهدف تسجيلها، وذلك يعنى تحديد عينة زمنية دقيقة وممثلة للأحداث التى يهتم بدراستها.

ومن الحدود التى كثيراً ما كان يثيرها نقاد هذه الطريقة ان البيانات التى يحصل عليها الباحث لاتعدو ان تكون بيانات وصفية ولا ترقى إلى مستوى البيانات الكمية. ولكن الحقيقة ان الملاحظ المتدرب يستطيع ان يسجل البيانات الكمية إذا أعد مسبقاً مقياساً مدرجاً يناسب ما يحدث من تغير كمى فى مظاهر الظاهرة التى يلاحظها.

٥ - خطة الملاحظة:

يعد الباحث خطة لما سيلاحظ. وتبدأ هذه الخطة بأعداد قائمة يبين فيما الباحث بوضوح حدود كل سلوك سيلاحظه. فالإنسان لا يلاحظ لمجرد الملاحظة بل يركز على ملاحظة الأشياء التى يتطلبها البحث الذى يقوم به، بدلاً من تشتيت نفسه فى كثير من المتغيرات التى لا يحتاجها بحثه. وتعتمد عملية أعداد موضوعات قائمة الظواهر التى ستلاحظ على كل من الاطار

النظري الذي يعتمد عليه البحث. والفروض التي يصوغها الباحث لاختبارها. وارتباط ما يلاحظ ارتباطا رئيسيا بموضوع البحث. وارتباط كل موضوع يلاحظ ارتباطا ضعيفا حتى تمتد الملاحظة لأوسع مدى من مجالات مشكلة البحث. وغالبا ماتسبق عملية قائمة الموضوعات ملاحظات تمهيدية يقوم بها الباحث ليجمع الظواهر التي سيقوم عليها بحثه والتفاصيل التي سيعتمد عليها في بناء قائمته.

وتلى عملية اعداد قائمة الموضوعات التي يمكن تعريفها وتصنيفها، عملية اختيار فئات التصنيف حتى يمكن معالجة موضوعاتها معالجة علمية بسهولة ويسر. ولذا يستحسن ان يكون مايسجل تحت كل فئة بسيطا ولا يتضمن أكثر من سلوك واحد وان يسجل بطريقة ايجابية وفي صيغة الحاضر.

وتلى عملية اختيار الفئات، اختيار طريقة تسجيل الملاحظات. ويشترط لنجاح التسجيل ان يكون بسيطا وسريعا وعمليا وان يقبل بسهولة ترجمته إلى مقادير كمية.

ومن الطرق الشائعة والناجحة في التسجيل اختيار عينة من الأحداث، أو اختيار عينة زمنية. وتتطلب عملية تسجيل الأحداث توفير المكان الخاص بالعلامات التكرارية في قوائم التسجيل. وتساعد مثل تلك القوائم على تسجيل الأحداث التفصيلية المتعددة بطريقة سريعة موضوعية.

وفيما يلي نموذج لجدول التسجيل

نموذج جدول التسجيل خلال اسبوع

الأحداث	التكرار	المدة الزمنية	الشدة - حدة السلوك
السلوك يحدد نوع السلوك المطلوب	مرة واحدة يوميًا	ثلاث ساعات	حاد جدًا

وهناك أيضا ما يسمى بقوائم الشطب التي يتم اعدادها في ضوء ملاحظة السلوك لفترة زمنية معينة. وتصلح قوائم تسجيل تكرار السلوك (قوائم العلامات التكرارية).

وتتطلب عملية تسجيل المدى الزمني تحديد بدء ونهاية كل نشاط يهتم به الباحث على خط ممتد يمثل وحدات الزمن. ويمكن أيضا تسجيل ما يحدث من نشاط يقوم به الفرد أو الأفراد خلال دقائق معدودة يحددها الباحث، كأن يسجل نوع العلاقات الاجتماعية التي تنشأ بين فردين خلال ثلاث دقائق مثلا. كما يحدث ذلك في قياس التفاعل الاجتماعي في الفصل المدرسي. وتدل نتائج الأبحاث هنا على أن ملاحظة الفرد أو الظاهرة لفترات زمنية قصيرة ومتكررة خير من الملاحظة التي تمتد لزمن طويل، وذلك لان تسجيل الفترات الزمنية القصيرة يتحرر إلى حد كبير من اخطاء التذكر والنسيان التي تعيب التسجيل في نهاية فترة زمنية طويلة. والتوقيت الزمني المناسب والشائع للتسجيل يمتد منذ خمس دقائق إلى خمس عشرة دقيقة ولا يكاد يتجاوز هذا المدى الا في القليل النادر.

٦ - ملاحظة السلوك الجماعي:

تعد ملاحظة السلوك الجماعى الطريقة المباشرة لبحث بعض الظواهر النفسية الاجتماعية، ومثال ذلك ملاحظة التماسك الجماعى أثناء حدوثه، وما يسفر عنه هذا التماسك من تعاون ومايؤدى إليه هذا التعاون من العمل بروح الفريق، وما تنجزه الجماعة من أعمال. وتآزر أفراد الجماعة وتصديهم لأى عامل يهدد وحدتهم ويؤدى إلى انحلالها.

لكن ملاحظة السلوك الجماعى ليست عملية ميسورة مثل ملاحظة سلوك الفرد، وذلك لأن أفراد الجماعة غالبا ماينفصلون عن بعضهم البعض ليقوم كل منهم بعمل قد يبدو أنه عمل فردى لكنه فى حقيقته نشاط جماعى. مثل أى عمل تعاونى يقوم فيه كل فرد بدور معين، ولكن فى النهاية يظهر النشاط فى صورته الكاملة مثل الألعاب الجماعية أو فرق الموسيقى.

والطريقة المباشرة للتغلب على صعوبة ملاحظة وتسجيل السلوك الجماعى تتلخص فى ملاحظة ماتقوم به الجماعة من انجازات بدلا من ملاحظة تسجيل مايقوم به كل فرد من انجازات. وفى هذه الحالة يتم تسجيل الانجاز بوصفه انجاز حالة مثلها تماما مثل تسجيل الانجاز الفردى يؤدى كإنجازات نتائج عمل الفرد.

وتعتمد الطريقة الثانية للتغلب على صعوبة ملاحظة السلوك الجماعى على تسجيل سلوك الأفراد بطريقة أو باخرى بما فى ذلك التعبير اللفظى وغير اللفظى ثم تجمعها بطريقة كمية.

وتدل نتائج التحليل الاحصائى على خصائص الجماعة أكثر مما تدل على صفات أى فرد منها، وذلك لأن المقاييس الاحصائية مقاييس جماعية وليست مقاييس فردية. فهى بهذا المعنى نتائج لملاحظة السلوك الجماعى.

٧- ثبات الملاحظة:

يعرف الثبات بأنه تطابق نتائج القياس فى المرات المتعاقبة، وهذا يدل على مدى خلو المقياس من الاخطاء. ويقاس الثبات بتطبيق أداة القياس مرة ثم تطبيقها مرة اخرى تحت نفس الظروف وحساب ارتباط المرتين فكلما كان الارتباط مرتفعاً كان الثبات عالياً (tester test).

ويقاس ثبات الملاحظ عن طريق ثبات نتائج الملاحظ نفسه، وذلك بمقارنة ملاحظاته بملاحظات أفراد آخرين يتبعون نفس طريقته فى تسجيل مشاهداتهم عن الظاهرة التى يلاحظونها.

وأما عن اخطاء الملاحظ فنجد، منها ما هو متصل بعينه السلوك الذى يلاحظ، ومنها ما هو نابع من الملاحظ نفسه. فاما ما يتصل بعينه السلوك فيمكن تصحيح كثير من سلبياته إذا حدد الباحث بدقة خصائص مجتمع الدراسة الذى يشتق منه عينته، وذلك عن طريق تعريف تفضيلى دقيق للأفراد والمواقف ولنوع السلوك الذى يصدر عن الأفراد فى ذلك الموقف ولحدود العينة التى سيلتزم بها. وأما اخطاء الملاحظ نفسه فيمكن تصحيح مسارها بتسجيل الظاهرة كما تحدث واثناء حدوثها لابعد أن ينتهى الباحث من مراقبتها، وأن يخضع هذا التسجيل لخطة واضحة المعالم والأصول، وأن تكون هذه الخطة من البساطة والوضوح والموضوعية بحيث لا يختلف فى تطبيقها باحثان اختلافاً كبيراً بل يلتزمان بمعالمها الرئيسية وأن يختلفا فى بعض تفصيلاتها.

(ب) الطريقة التجريبية:

١ - أهمية الطريقة التجريبية:

الطريقة التجريبية أساس التقدم العلمى فى مجالات المعرفة البشرية لأنها تنتهى إلى الكشف عن أسباب الظواهر والعوامل المؤثرة فيها. ولذا تعد هذه الطريقة، الطريقة الرئيسية فى أبحاث العلوم الطبيعية، وتقترب العلوم الإنسانية من دقة موضوعية تلك العلوم بمقدار استخدامها لتلك الطريقة فى أبحاثها المختلفة. وهى تحقق كل الأهداف الثلاثة الأساسية للبحث العلمى وهى: التنبؤ، والفهم، والتحكم، ولأى كاد ترقى أغلب الطرق الأخرى إلى ما ترقى إليه التجربة، لان تلك الطرق غالبا ماتتتهى عند هدف الفهم ولا ترقى إلى هدف التحكم.

وتمتاز الطريقة التجريبية أيضا باتساع مجالات تطبيقها فى علم النفس الاجتماعى فلا يقتصر استخدامها فقط على الإنسان بل تمتد أيضا إلى الحيوان لتدرس الظواهر فى حالتها النقية بعيدة عن أثر الشوائب الثقافية التى يصعب أحيانا التحكم فيها وعزلها.

٢ - البحث التجريبى والبحث غير التجريبى:

فى البحث التجريبى يوفر الباحث الشروط وينشئ الموقف التجريبى لملاحظة الظاهرة موضوع البحث. وفى البحث الوصفى يتعرف الباحث على المواقف التى يجد فيها الظواهر ليلاحظها، أو ينتظرها حتى تظهر، ثم يلاحظها، وعندما يوفر الباحث الشروط وينشئ الموقف، فإنه بذلك يهيئ لنفسه الفرص المناسبة لدراسة ما يريد دراسته تماما دون ان تعترضه ظواهر أخرى أو يستطرد لغير ما يريد، ومن أمثلة البحوث التجريبية دراسة أثر الضغوط البيئية مثلا على السلوك الأفراد.

فعندما يجارى الفرد الجماعة فى حكمها فإنه بذلك يدل على تأثيره بضغطها، وعندما يصدر حكمه مستقلا عنها فإنه بذلك يدل على استقلال عنها وتحرره من ضغطها.

والمتغير المستقل هنا ضغط الجماعة. والمتغير التابع هنا هو سلوك الفرد تحت ضغط الجماعة.

٣- اركان الطريقة التجريبية:

أساس البحث التجريبي دراسة العلاقات القائمة بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة وذلك عن طريق احداث تغيرات مقصودة فى التغيرات المستقلة للكشف عن اثرها فيما يحدث من تغير فى المتغيرات التابعة وذلك يهدف معرفة اسباب الظواهر والعوامل المؤثرة فيها.

وغالبا ما تقتضى مثل هذه الدراسة اختيار جماعتين احدهما تجريبية فيها تحدد العلاقة بين أثر المتغير المستقل على المتغير التابع، وأخرى ضابطة فيما يثبت أثر المتغير المستقل لمعرفة مايمكن أن يحدث فى المتغير التابع وهو غير متأثر بالمتغير المستقل. وتتم مقارنة نتائج الجامعتين لمعرفة التغير المقصود و المتغير غير مقصود. وذلك يهدف تحديد الاسباب الحقيقية للظاهرة.

٤- التغير المستقل والمتغير التابع:

المتغير المستقل هو العامل الذى يظهر أو يختفى أو يتغير تبعا لظهور أو اختفاء أو تغير المتغير الذى يتحكم فيه الباحث ويعالجه تجريبيا، فيظهره أو يخفيه أو يزيده أو ينقصه فى محاولته لتحديد علاقته بالظاهرة. وغالبا مايرمز له بالرمز (م) أى المثير أو متغير الاستثارة.

والمتغير التابع هو العامل الذى يتغير تبعا للمتغير المستقل. وغالبا مايرمز له الأبحاث النفسية والاجتماعية بالرمز (س) أى الاستجابة أو متغير الاستجابة. والباحث لا يتحكم فيما يحدث للمتغير التابع، ولكنه يسجل ما يحدث لهذا المتغير نتيجة لتحكمه فى المتغير المستقل، وذلك لأن ما يحدث للمتغير التابع هو فى حقيقته نتيجة لما يحدث للمتغير المستقل.

وقد بدا البحث التجريبي فى علم النفس الاجتماعى بالجماعة الصغيرة على أنها المتغير المستقل، فيظهر اثرها عندما يعمل الفرد فى اطارها ويختفى اثرها عندما يعمل الفرد مستقلا عنها وفى منأى عنها وكان على الباحث ان يسجل أثر هذه الجماعة على سلوك الأفراد، وبذلك تصبح المتغيرات التابعة هى مايطرا على سلوك الأفراد من تغير نتيجة كونهم اعضاء فى جماعة صغيرة عندما يكلفون باعمال حركية أو يحلون مسائل حسابية وقضايا منطقية، اويصدرون احكاما عقلية أو جمالية أو خلقية أو اراء عامة.

ثم تطور البحث التجريبي بعد ذلك فى علم النفس الاجتماعى إلى مقارنة اداء الافراد وهم يعملون معا. بعمل كل فرد منهم مستقلا عن الجماعة، وبذلك يصبح المتغير المستقل هنا هو الجماعة، فيظهر فى عمل الفريق ويختفى فى عمل الفرد، ويصبح المتغير أو المتغيرات التابعة هى النتائج السلوك كما تبدو فى متوسط عمل الفريق وفى عمل الفرد.

وتعد امثال تلك التجارب امتدادا للتجريب فى علم النفس العام. وغالبا مايخضع تفسير نتائجها للنظريات الشائعة فى ذلك العلم. ثم تطور التجريب بعد ذلك فى علم النفس الاجتماعى، ولم تعد نظرة العلم إلى الجماعة الصغيرة على أنها متغير مستقل خارجى بالنسبة للفرد بل اصبحت متغيرا مستقلا داخليا.

وبذلك تغيرت نظرة العلم لتلك الجماعة من مجرد وسيط لممارسة الافعال والسلوك، إلى وحدة عضوية تحدد سلوك أعضائها. تلك هي النظرة الجشتالتية التي يرجع الفضل فيها إلى أبحاث ليفين levin عن ديناميات الجماعة. وبذلك تحول البحث من المنهج الارسططالى إلى المنهج الجاليلى. وأصبحت الجماعة الصغيرة - من هذا المنظور الجديد - هي مجال القوى، وتصدر منها وعنهما الظواهر الاجتماعية التي تعتمد في خصائصها على دينامية تلك الجماعة مثل قوى الجذب والتماسك ومظاهر الزعامة، وغيرها ذلك من الظواهر التي تعد متغيرات تابعة لمتغيرات مستقلة يتحكم فيها الباحث فيوجه القوى المؤثرة في التفاعل الجماعى، ومايؤدى إليه هذا التفاعل من محصلة لتلك القوى. وهكذا نجد أن النظرة إلى المتغيرات المستقلة والتابعة في علم النفس الاجتماعى نظرة واسعة شاملة تمتد من مجرد دراسة والتابعة في علم النفس الاجتماعى نظرة واسعة شاملة تمتد من مجرد دراسة أثر الجماعة على الفرد إلى أثر تفاعلها الداخلى على بقية أفرادها.

٥ - الجماعة التجريبية والجماعة الضابطة:

الجماعة التجريبية هي الجماعة التي يتعرض أفرادها للمتغير المستقل والجماعة الضابطة هي الجماعة التي لا يتعرض أفرادها للمتغير المستقل مع ضرورة تجانس هؤلاء الأفراد مع الجماعة التجريبية.

فإذا كان الهدف مثلا هو قياس أثر وجود الجماعة على انتاج الفرد فإن الجماعة التجريبية في هذا الحالة يمكن ان تتكون من مجموعة من الأفراد بحيث يعمل كل فرد من أفرادها في مواجه جماعة من الناس وتصبح المتغيرات التابعة في الجماعة التجريبية انتاج الأفراد في الأعمال التي يقومون بها.

وتتكون الجماعة الضابطة من مجموعة من الأفراد، بحيث يتجانس مع أفرادها مع الجماعة التجريبية ويعمل كل فرد أفرادها بمعزل عن جماعة المواجهة التي يتعرض لها أفراد الجماعة التجريبية. وبذلك لا يتعرض أفراد مثل هذه الجماعة للمتغير المستقل. وتصبح المتغيرات التابعة أيضا هي انتاج أفراد الجماعة الضابطة أو استجاباتهم.

٦ - التصميم التجريبي:

يدل التصميم التجريبي في معناه العام على خطة التجربة التي تشتمل على اختيار الأفراد، وترتيب الاجراءات، ونوع العالجة التجريبية وطريقة تسجيل البيانات، ومع الاشارة إلى الأسلوب الاحصائي الذي سيستخدم في تحليل النتائج.

وللتصميم التجريبي الخاص بتنظيم عمليات القياس نماذج مختلفة اهمها ما يلي:

النموذج الأول: القياس البعدي للجماعيتين

يقاس أثر المتغير المستقل بمقارنة متوسط استجابة الجماعة التجريبية بعد تعرضها للمتغير المستقل بمتوسط استجابات الجماعة الضابطة التي لم تتعرض للمتغير المستقل وذلك باعتبار أن تلك الاستجابة هي المتغيرات هي المتغيرات التابعة ثم يحسب فرق المتوسطين والدلالة الاحصائية لهذا الفرق. فإذا كان للفرق دلالة احصائية فإن ذلك يدل على أثر المتغير المستقل. وإذا لم يكن للفرق دلالة فإن ذلك يدل على انعدام أثر المتغير المستقل.

النموذج الثاني: القياس القبلي - البعد للجماعتين:

تقاس المتغيرات التابعة في الجماعتين التجريبية والضابطة قبل بدء التجربة وبعد انتهائها، أى قبل تعرض الجماعة التجريبية للمتغير المستقل وبعد تعرضها ثم تقاس الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي وتحسب الدلالة.

النموذج الثالث: القياس القبلي - والبعدي لجماعة واحدة:

ومن القياس القبلي - البعدي ما يتم على جماعة واحدة فقط الجماعة التجريبية، ويحل كل فرد محل الجماعة الضابطة، أى أن الفرد يصبح هو نفسه جماعته الضابطة فتقاس استجابة في المتغير التابع قبل تعرضه للمتغير المستقل ثم تقاس استجابته بعد ذلك في المتغير التابع بعد تعرضه للمتغير المستقل. وبحسب الفرق بين الاستجابتين على أنه أثر المتغير المستقل ويجب أن يحاط الباحث في استخدام هذا النموذج وذلك لكثرة المتغيرات التي قد تؤثر في النتائج نتيجة للفترة الزمنية التي تمضي بين القياس القبلي والقياس البعدي، والتي لا يخضع أكثرها للضبط العلمي. ولذا يجب أن تكون هذه الفترة قصيرة حتى لا تتدخل في التجربة متغيرات غير خاضعة للقياس.

النموذج الرابع: القياس القبلي - البعدي لجامعتين متبادلتين

يقاس المتغير التابع في إحدى الجماعتين قبل تعرضها للمتغير المستقل، ويقاس المتغير التابع في الجماعة الثانية بعد تعرضها للمتغير المستقل، وتختار الجماعتان بطريقة عشوائية من الأفراد الذين سيتعرضون للمتغير المستقل. ويدل الفرق بين القياس القبلي في الجماعة الأولى، والقياس البعدي في الجماعة الثانية على أثر المتغير المستقل.

٧- نقد التجارب المعملية:

وبالرغم من أهمية التجارب التي تجرى على الجماعة الصغيرة فى العمل وخاصة بما تحقّقه للباحث من ضبط علمى واضح لمتغيرات الظواهر التي يدرسها، وبما تهبّئه من تحكم فى المتغير المستقل، ومن دقة فى تسجيل ما يطرأ على المتغير التابع من تغير نتيجة المتغير المستقل.

ويشترط أيضا لنجاح تجارب المعمل بساطة المتغيرات والا يشق على الباحث ضبطها والتحكم فيها وتسجيلها. وهذه البساطة ليست دائما هى الصورة التي توجد بها الظواهر فى بيئتها الطبيعية. ولذلك فعلى الباحث ان يقترب كلما امكن من الموقف الطبيعى الذى توجد فيه الظواهر المختلفة وعليه ان يستخدم طرقا اخرى غير الطريقة التجريبية لسجل الظواهر كما هى دون ان يفتعل لها المواقف غير الطبيعة التي تبعتها عن حقيقتها. حيث إن سلوك الفرد فى المعمل سلوك شكلى، وسلوكه فى الحياة استجابة طبيعة لما يواجه من احداث، وخاصة عندما يشعر الفرد فى العمل ان سلوكه يخضع للملاحظة وان سلوكه فى حياته الطبيعية لا يخضع لتلك الملاحظة.

فالتجارب المعملية بهذا المعنى ليست الا نماذج سريعة وبسيطة لما يحدث فى الحياة اليومية. ولذا يعاب عليها كل ما يعاب على مثل تلك النماذج من مواقف مصطنعة مفتعلة.

خامسا. أهم تصنيفات الأبحاث النفسية الاجتماعية

الأساس الأول المقترح لتصنيف الأبحاث إلى أنواع هو أساس المستوى ويتحدد المستوى بعدد الخطوات التي تسفر عنها طريقة البحث. وتسمى أبحاث

المستوى الأول الأبحاث الاستقصائية ولا تكاد خطوات طرقها تتعدى الخطوة الأولى. ومن أمثلة أبحاث هذا المستوى الأبحاث الكشفية والاستطلاعية. وتسمى أبحاث المستوى الثانى الأبحاث الوصفية لأن خطواتها تنتهى عند تحليل المشكلة إلى متغيراتها وما يمكن ان يقوم بين هذه المتغيرات من علاقات ولا تشتمل بذلك على كل خطوات البحث. ومن أبحاث هذا المستوى الوصفية أو المسحية و التبعية والارتباطية. وتسمى أبحاث المستوى الثالث الأبحاث السببية لأنها تشتمل على جميع خطوات البحث وتستهدف الكشف عن الاسباب التى تمكن وراء الظاهرة. ومن أبحاث هذا المستوى الأبحاث التجريبية.

والأساس الثانى المقترح هو أساس التحكم فى المتغيرات. فإذا تحكم الباحث فى متغيرات الظاهرة وغير بعضها ليرصد ما يحدث من تغير فى البعض الآخر سمي البحث معمليا، ومن أبحاث هذا النوع الأبحاث التجريبية، وهى تنتمى إلى هذا التصنيف باعتبار الاجراءات، تنتمى إلى تصنيف المستويات باعتبار النتيجة التى تنتمى إليها. وإذا لم يتحكم الباحث فى تغيرات الظاهرة ورصدها كما تحدث فى مجالها الطبيعى سمي البحث ميدانيا. ومن أبحاث هذا النوع البحث الميدانى نفسه.

والأساس الثالث المقترح هو نوع الفائدة. فإذا كانت الفائدة علمية أكاديمية سمي البحث أساسيا. ومن أبحاث هذا المستوى البحث الأساسى نفسه. وإذا كانت الفائدة علمية سمي البحث تطبيقيا. ومن أبحاث هذا النوع بحث الفعل أيضا.

وبذلك ينتهى هذا التصنيف المقترح لتصنيف الأبحاث إلى التنظيم التالى

(١) المستوى الأول: الأبحاث الاستقصائية: وأهمها الكشفية والاستطلاعية.

(٢) المستوى الثانى: الأبحاث الوصفية: وأهمها المسحية والتبعية والارتباطية.

وستين فيما يلى الأبحاث التى لم نتعرض لها من قبل. وسنكتفى بالنسبة للأبحاث المعملية وهى أيضا الأبحاث التجريبية مما سبق ان بيناه بالتفصيل فى شرحنا للطريقة التجريبية. وسنعرض فيما يلى لبعض أنواع الأبحاث فى مجال علم النفس الاجتماعى:

(أ) المستوى الأول: الأبحاث الاستقصائية:

١ - الأبحاث الكشفية:

لا تتم علمية اختيار مشكلة البحث فى خطوة قد يتطلب الأمر القيام بدراسات وأبحاث كشفية للتأكد من صلاحية المشكلة للبحث وتحديد أهميتها وذلك قبل التوصل إلى القرار النهائى لاختيارها. وتسمى مثل هذه البحوث أيضا ببحوث الجدوى، وبحاث الصياغة لأنها تساعد أيضا على معرفة جدوى فائدة بحث المشكلة، وتعين على صياغتها.

وتزداد أهمية الدراسات والبحوث الكشفية كلما كان ميدان البحث جديدا وأغلب معالمه غامضة أو مجهولة ولم تخضع بعد خضوعا واضحا لأبحاث متعددة مثل أبحاث تعاطى المخدرات وأبحاث التحرش.

وكما تؤدى الدراسات الكشفية إلى تحديد المشكلة فانها تستخدم أيضا زيادة الفة الباحث بمشكلة البحث. واتجلاء جوانبها المختلفة، وفى توضيح معالمها

ومفاهيمها الرئيسية، وفي ترتيب أولويات الخطوات التي يتطلبها البحث، وفي معرفة مدى امكانات بحث المشكلة في العمل أو الميدان الحيوي لوجودها، أى كما تحدث في حياة الناس. وقد يستخدم الباحثون المتمرسون مثل هذه الأبحاث والدراسات الكشفية في الخطوات الضرورية للاهتمام إلى الفروض المناسبة لمشكلة البحث.

٢- الأبحاث الاستطلاعية:

تعقب الأبحاث والدراسات الكشفية الأبحاث والدراسات والاستطلاعية التي تستهدف معرفة مدى توافر العدد المناسب من أفراد العينة للقيام بالبحث ومدى توافر أدوات القياس، والأدوات الجديدة التي يتطلب البحث إعدادها، وبناء تلك الأدوات وتجربتها تجربة مبدئية لتصحيح عيوبها ومعرفة حدود ثباتها وصدقها كلما أمكن ذلك. وقد يحتاج مثل هذا الأمر إلى قيام الباحث بتحليل مفرداتها تحليلًا عامًا حتى يتحقق من صلاحيتها للقياس. وبذلك يتضمن البحث الاستطلاعي التجريب القبلي لأدوات القياس وخاصة في بناء استبيانات الاتجاهات النفسية التي تعد من أهم مباحث علم النفس الاجتماعي.

ويتضمن البحث الاستطلاعي أيضا إعداد قوائم الملاحظة التي سبق عرضها قبل ذلك.

وفي مقدور الباحث أيضا أن يجرب بطريقة مبدئية التصميم الذي يناسب بحثه وذلك بتجربته أكثر من تصميم في دراسته الاستطلاعية، وذلك لاختيار التصميم المناسب وخاصة في أبحاث المعملية.

(ب) المستوى الثانى: الأبحاث الوصفية:

١- الأبحاث المسحية:

تختص البحوث والدراسات المسحية بتجميع البيانات من التقارير أو الجداول الكمية أو هما معا. ويعتمد المسح العلمى على طرق وادوات مختلفة لتجميع تلك البيانات. ومن أهم تلك الطرق الملاحظة، وأدواتها القوائم والتكرارية، وقوائم الشطب، والتقارير الوصفية التى يكتبها الملاحظون عن الظواهر التى يسجلونها. وتعتمد البحوث والدراسات المسحية أيضا على الوثائق والاستبيانات، والمقابلة.

وعلى الباحث ان يحدد منذ البدء مدى شمول البحث المسحى. فاما ان يمتد بمسحه إلى المجتمع الاصل أو أن ينتصر على عينة تختارها من ذلك المجتمع، فإذا كان المجتمع صغيرا ومحدودا فإن الباحث يستطيع أن يمسح المجتمع كله. وإذا كان مجتمع البحث كبيرا أو غير محدودا فإن عليه ان يختار عينه مناسبة وبطريقة علمية، ومثال ذلك العينة الطبقية العشوائية أو العشوائية فقط أو المقصودة ليجمع منها البيانات بادواته التى يستخدمها فى ذلك المسح.

٢- الأبحاث التتبعية:

تعنى البحوث والدراسات التتبعية رصد وتسجيل التغير الذى يطرا على ظاهرة ما خلال نموها أو تطورها من الحيوان إلى الإنسان، مثلا، أو من طفولة الإنسان إلى مراهقته ورشده وشيخوخته. ومن أهم ميادين علم النفس الاجتماعى التى تعتمد على البحوث التتبعية ميدان التنشئة الاجتماعية وما يطرا على النمو الاجتماعى من تغير خلال مراحل الحياة.

وتعتمد البحوث التتبعية على نوعين من الطرق: الطريق الطولية longitudinal method والطريقة المستعرضة transveralmethod.

فأما الطريقة الطولية فتعتمد على تتبع نمو ظاهرة نفسية اجتماعية عند جماعة محددة من الأفراد خلال سنوات نموهم المتتابة عاما بعد آخر ورصد ما يحدث من تغيرات فى الظاهرة نتيجة للنمو.

وأما الطريقة المستعرضة تعتمد على اختيار جماعة من الأفراد من كل عمر من الاعمار المتتالية لتدرس فيها خصائص الظاهرة بالرغم من اختلاف الأفراد.

وبالرغم من دقة الطريقة الطولية فانها تستغرق من الباحث وقتا طويلا قد يمتد لسنوات طويلة. ولذلك فاغلب الباحثين المعاصرين يفضلون الطريقة المستعرضة على الطريقة الطويلة لسرعة الحصول على النتائج.

٣- الأبحاث الارتباطية:

بدأ الاهتمام بالبحوث والدراسات والارتباطية منذ اوائل القرن العشرين وذلك عندما اهتدى سبيرمان spearman سنة ١٩٠٤ إلى تحليل معاملات الارتباط للكشف عن العامل الذى أطلق عليه بعد ذلك مصطلح الذكاء. وبذلك تأكدت أهمية هذا النوع من البحوث فى ميدان علم النفس الفارق. وأدى هذا النجاح إلى استخدام البحوث الارتباطية فى أغلب ميادين علم النفس وخاصة فى مباحث علم النفس الاجتماعى. ومثال ذلك التحليل العاملى للاتجاهات النفسية والقيم، وغير ذلك من الموضوعات التى يشتمل عليها هذا العلم.

وتتلخص أهمية البحوث الارتباطية فى أنها تكشف عن الخصائص المشتركة

لمتغيرات متعددة مهما كان نوع هذه المتغيرات: فهي بهذا المعنى تمتد إلى مابعد التعرف على الظواهر العلمية المختلفة التى تنتهى عندها بحوث المسح والبحوث التتبعية، وإلى اكتشاف التنظيم الذى ترتبط به تلك الظواهر وخاصة عندما يتألف بعضها مع البعض الآخر ليكون بذلك نوعا من أنواع التجمعات أو الفئات أو الطوائف. وهى بهذا التجمع تتطور بمستوى البحوث إلى مايقرب بين السببية التى تنتهى إليها البحوث العملية التجريبية، ولكنها لا تصل فعلا إلى تلك السببية، وأن كان تشير إليها وإلى احتمالات وجودها. وبذلك تصبح كمدخل للمستوى الثالث أو النوع الأخير من أنواع البحوث، وخاصة عندما تمتد البحوث الارتباطية إلى مابعد الارتباطية من تحليل للعوامل التى أدت إلى ذلك الارتباط أو إلى حساب معاملات الانحدار التى تعتمد أولا وأخيرا على معاملات الارتباط والتى تمهد للتنبؤ بقيم ظاهرة مان الظواهر التى يدرسها الباحث وذلك بمعرفة القيم التى تقابلها فى ظاهرة أخرى.

(ج) المستوى الثالث: الأبحاث السببية:

وأهم أبحاث هذا المستوى هى الأبحاث التجريبية وهى تجريبية باعتبار الطريقة، وهى سببية باعتبار النتيجة.

(د) التحكم: الأبحاث العملية:

أهم أبحاث التحكم أيضا هى الأبحاث التجريبية. وهى تنتمى أيضا إلى نوع التحكم باعتبار متغيراتها المستقلة وماتخضع له من تغيير وأثر هذا التغيير على المتغيرات التابعة. وبما أن هذا النوع من الأبحاث يجرى عادة - فى الأغلب والأعم - فى معامل البحوث لتهيئة الشروط اللازمة للتحكم فى متغيراتها وضبطها ضبطا علميا دقيقا. لذا فهى تسمى عملية باعتبار مكان الاجراء.

(هـ) البحث الميدانى:

يتميز البحث الميدانى بأنه يلاحظ ويرصد الظواهر كما تحدث فى بيئتها الطبيعية ولا يضبطها أو يتحكم فيها بطريقة مفتعلة كما يحدث فى التجارب التى تجرى داخل معالم البحوث. ولذلك يحاول الباحث الميدانى ألا يكون لوجوده أو وجود الباحثين الآخرين أى أثر يذكر على سلوك الأفراد والجماعات التى يجرى البحث عليهم. ولذا فتتأجه أكثر قابلية للتطبيق من الأبحاث الأخرى لا تصلها المباشر بواقع الحياة اليومية. وقد شاع هذا النوع من الأبحاث أخيراً فى علم النفس الاجتماعى وظهرت مؤلفات عدة توضح أهمية ونتائج الأبحاث النفسية والاجتماعية فى أمور حياتنا اليومية.

وكثيراً ما يستخدم البحث الميدانى فى دراسة الأنماط السلوكية التى ترجع فى اختلافها إلى اختلاف الأنماط الثقافية. وعلى الباحث الميدانى الذى يتصدى لمثل هذا النوع من الأبحاث أن يعيش مع الناس الذين يدرسهم، وأن يستعين بطريقة الملاحظة فى حصوله على المعلومات التى يسعى لجمعها وتحليلها وتفسيرها. وقد يستخدم الباحث أيضاً طريقة المقابلة لجمع البيانات الأساسية من بعض الأفراد الذين يمثلون نماذج محددة فى تلك المجتمعات.

(و) البحث الأساسى:

يعتمد علم النفس الاجتماعى فى بنائه النظرى على البحوث الأساسية التى تبدأ بالأجابة على أسئلة تتصل اتصالاً مباشراً بالبناء الفكرى للعلم، وتنتهى بالنظرية التى تلخص ذلك البناء الفكرى فى تعميم يضم طائفة من الظواهر التى يتصدى علم النفس لدراستها ومن أمثلة المحاولات الأولى لصياغة مثل تلك النظريات مذهب إليه تارد من أن أساس السلوك النفسى الاجتماعى وهو

التقليد أو نظرية النزعات الفطرية لمكدوجل، واوهاف تحديد السلوك النفسى الاجتماعى عن طريق الغرائز والنزعات الفطرية العامة. وقد واجهت مثل هذه المحاولات والنظريات نقدا شديدا لانها لم تعتمد على البحث الأساسى وطريقته العلمية فى نشاته ومراحل صياغتها. وهكذا تتضح أهمية البحوث الأساسية فى البناء والصحيح للعلم. وبذلك يتجة البحث الأساسى فى علم الاجتماعى، كما يتجة فى العلوم الأخرى، إلى أكتشاف القواعد الأساسية التى تدعم البناء الفكرى، وإلى التوصل إلى النظريات العلمية التى تتصف بالايجاز والشمول والتفرد التنبؤ والتحكم.

والنظرية تعبير موجز عن حقائق. فهى بذلك تعميم، وجوهر التعميم الايجاز. وهى بايجازها هذا تنحو نحو الاقتصاد فى الجهد، والاقتصاد فى الابانة عن القصد (اقتصاديات البحث).

يعنى الشمول امتداد الإطار النظرى ليشتمل على الحقائق الفرعية التى تتصدى النظرية لتفسيرها. وبذلك تتألف تلك الحقائق فى تنظيم متماسك متكامل يشملها جميعها ويسفر عنها. ويتبلور مثل هذا التنظيم والتكامل فى النظرية.

هذا وكلما انفردت إحدى النظريات بتفسير الحقائق التى تشتمل عليها ثبتت النظرية وزادت صحتها. ووجود نظرية أخرى تفسر نفس الحقائق التى تفسرها النظرية الأولى لضعف الأهمية العلمية للنظريتين لأن فى ذلك الأزدواج تناقضا علميا.

ومن النظريات الحديثة فى علم النفس الاجتماعى التى اعتمدت على البحث الأساسى فى بنائها الفكرى نظريات الاتجاهات والمجال والدور وغير ذلك من النظريات المختلفة.

(ز) الفائدة العلمية:

١ - البحث التطبيقي:

يبدأ البحث التطبيقي بحل مشكلة قائمة، ولذلك يشتق الباحث التطبيقي فروضه من الاحتمالات العملية التي تقتضيها طبيعة حل المشكلات. وليس معنى هذا أن نقطة البدء التي يتطور منها البحث، مشكلة كانت أم مسألة علمية، تحدد دائما نوع النتائج التي ينتهي إليها. فقد تؤدي المشكلة إلى اكتشاف حقيقة علمية، وقد تؤدي الحقيقة إلى علاج مشكلة قائمة ولذلك فقد يهتدى العلم في نشاطه الدائب لاكتشاف الحقائق والقوانين وصياغة النظرية إلى حل مشكلة علمية، وهو في سعيه لحل المشكلات للعملية اليومية قد يصل إلى بعض الحقائق التي تهيج الفكر لصياغة نظرية جديدة.

ولذا فبالرغم من أننا نقسم الأبحاث بالنسبة لاهدافها إلى أساسية وتطبيقية الا انهما متدخلان مرتبطان. ولقد دأب علم النفس الاجتماعي منذ نشأته الأولى على ان يهتم بالمعرفة من أجل المعرفة في ابحاثه الأساسية وبالمعرفة من أجل تطوير السلوك الاجتماعي وتصحيح مساره، وتحقيق مجتمع الرخاء والرفاهية والعدالة.

ومن أمثلة الأبحاث التطبيقية في علم النفس الاجتماعي، طرق مقارنة التعصب، ووسائل التغلب على الأشاعة، واساليب زيادة فعالية الأفراد في تفاعلهم الاجتماعي، والمناقشة الجماعية واثرها في التفكير الجماعي، وتغيير الاتجاهات، وقياس الراى العام والعوامل المؤثرة في تكوينه وتوجيهه، والتماسك الجماعي، والروح المعنوية، والقيادة أو الزعامة.

وقد تطور مجال الأبحاث التطبيقية في علم النفس الاجتماعي حتى امتدت إلى أمور حياتنا اليومية.

٢ - بحث الفعل:

قد تكون الفجوة بين ميدان البحث التجريبي وميدان التطبيق التنفيذي واسعة كبيرة، فتفشل العملية بالرغم من إمكانية نجاحها في نواحيها العلمية والتنفيذية. وتفشل لضعف التكامل والتنسيق بين الناحيتين.

من جل ذلك نشأ بحث الفعل Action research في إطار بحث العمليات لعلاج هذه الصعوبة في أخطر ميادين البحث والتنفيذ، وذلك عندما يؤدي الفشل إلى انخفاض مستوى التعليم. وهكذا نشأ بحث العمليات لأنجاح عملية تطبيق العلم لخدمة التعليم بطريقة جديدة لم تكن معروفة من قبل.

وعندما نشأ بحث العمليات كان يهدف إلى تطوير الطرق العلمية في البحث والتجريب لزيادة كفاءة الأداء التربوي. وهو في جوهره دراسة علمية للعمليات التي تحدث أثناء انجاز عمل ما. لا كما تحدث في المعمل، وإنما كما تحدث في الواقع للوصول بالكفاءة إلى أقصى ما يمكن.

وإذا أردنا عرض ما سبق بشكل مبسط تيسيرا لاستيعاب مناهج البحث بأسلوب آخر نقول إن الطريقة العملية في البحث تمثل اتجاهها علميا وقيمة عملية تتطلب من الباحث في علوم النفس بشكل عام وفي علم النفس الاجتماعي بشكل خاص الاقتناع والالتزام بعدد من القضايا التي تتمثل في:

(١) الملاحظة وهي جوهر البحث العلمي التجريبي / الامبريقي.

(٢) تتمثل أهمية الملاحظة في العلم في أنها تقدم أهم عناصر العلم وهي

مادته الخام، البيانات DATA والمعلومات Information

(٣) لابد للمعطيات والمعلومات أو البيانات التي يجمعها الباحث بالملاحظة

أن تتسم بالموضوعية Objectivity وتعنى اتفاق الملاحظين فى تسجيلاتهم لبياناتهم وتقديراتهم وأحكامهم عليها اتفاقا مستقلا.

٤) تتطلب الموضوعية بهذا المعنى أن يقوم أكثر من باحث بعمليات التسجيل والتقدير والحكم على أن يكونوا مستقلين بعضهم عن بعض. وهذا يعنى قابلية البحث العلمى للتكرار.

٥) المعطيات والبيانات والمعلومات التى يجمعها الباحثون بالملاحظة العلمية، هى وحدها الشواهد والأدلة التى تقرر صحة الفرض أو النظرية. وعلى الباحث أن يتخلى عن فرضه العلمى، أو نظريته إذا لم تتوافر أدلة وشواهد كافية على صحتها.

وهكذا يصبح البحث العلمى فى علم النفس الاجتماعى مختلفا عن الآراء ووجهات النظر التى عرضها الفلاسفة حول طبيعة المجتمعات وتطورها. فمن الضرورى فى الطريقة العلمية أن نميز دائما بين رأى والحقيقة. فإذا كانت الحقيقة هى ما يمكن أن نتفق حوله اتفاقا مستقلا، وبالتالي ما يمكن أن يكون من نوع المعطيات والبيانات والمعلومات الموضوعية بالمعنى الذى عرفناه فإن رأى هو ما يمكن أن نختلف فيه وهو عادة نوع من التفسير الذاتى للحقائق. ويظل للرأى هذه الطبيعة التفسيرية الخلافية حتى تتوافر عليه شواهد وأدلة إيجابية كافية، وبهذا يتحول رأى الذى يكون فى بدايته نوعا من «الفرض العلمى» إلى مستوى «القانون العلمى» وحينئذ يكون للقانون طبيعة الحقيقة. ومهمة علم نفس النمو أن يكشف عن سنن الله فى نمو مخلوقاته ومنها الإنسان. وهذا هو المنظور الحقيقى الذى يجب أن تنظر من خلاله إلى نتائج العلم، سواء أجريت بحوثه فى الشرق أو الغرب.

وهذا التصور لطبيعة المنهج العلمى لم يكن معروفا فى العلوم الإنسانية ومنها علم النفس - قبل القرن التاسع عشر. ولهذا وجدنا اتجاهها يوحد بين آراء الفلاسفة والمفكرين وبين «حقائق» السلوك الإنسانى.

ويتوافر للباحثين فى الوقت الحاضر طرقا عديدة يمكن إستخدامها فى اختبار فروضهم حول موضوعات علم النفس الاجتماعى . وهذا التنوع فى مناهج البحث يمثل أحد مظاهر قوة العلم، لأن معنى ذلك أن النتائج التى نتوصل إليها بأحد هذه المناهج يمكن التحقق منها بإستخدام مناهج أخرى.

الملاحظة الطبيعية

من طرق البحث التى يفضلها علماء النفس ما يسمى بالملاحظة الطبيعية أى ملاحظة الإنسان فى محيطه الطبيعى واليومي المعتاد. ويعنى هذا بالنسبة للأطفال مثلا ملاحظتهم فى المنزل أو المدرسة أو الحدائق العامة أو فناء الملعب، ثم تسجيل ما يحدث. وتنقسم طرق الملاحظة الطبيعية إلى نوعين: الملاحظة المفتوحة وهى التى يجريها الباحث دون أن يكون لديه فرض معين يسعى لاختباره، وكل ما يهدف إليه هو الحصول على فهم أفضل لمجموعة من الظواهر النفسية التى تستحق مزيدا من البحث اللاحق، أما النوع الثانى فهو الملاحظة المقيدة، وهى تلك التى يسعى فيها الباحث إلى اختبار فرض معين، وبالتالي يقرر مقدما ماذا يلاحظ ومتى؟ ونعرض فيما يلى لطرق الملاحظة التى يمكن تصنيفها إلى فئتين:

(١) طرق الملاحظة المفتوحة:

تشمل طرق الملاحظة المفتوحة open observation طريقتين أساسيتين

هما دراسة الحالة وتسجيل اليوميات من ناحية، ووصف العينة من ناحية أخرى.

(أ) دراسة الحالة وتسجيل اليوميات والطريقة الإكلينيكية:

حيث يسجل الباحث المعلومات عن كل فرد من الأفراد موضوع الدراسة بهدف إعداد وصف مفصل له دون أن تكون لديه خطة ثابتة تبين أى هذه المعلومات أكثر أهمية من غيرها. وكثير من المعلومات التى تتطلبها دراسة الحالة تتطلب إجراء مقابلات شخصية مع الفرد، وعادة ما تتسم هذه المقابلات بأنها « غير مقننة » أى تختلف الأسئلة التى تطرح فيها من فرد لآخر.

ومن قبيل دراسة الحالة وتسجيل اليوميات، السير التى كتبها الآباء من الفلاسفة والأدباء، والعلماء عن بعض المجتمعات والمجموعات، والتراجم التى كتبت عن بعض العباقرة والمبدعين، والسير الذاتية التى كتبوها عن أنفسهم، وكذلك أدب الاعترافات الذى بدأ ينتشر فى السنوات الأخيرة

وتتلخص عيوب هذه الطريقة فيما يلى:

(١) تعتبر هذه الطريقة بالنسبة للباحث مصدرا ذاتيا وغير منظم للمعلومات، أما من جانب المفحوص فإنه إلى جانب الطابع الذاتى لتقاريره قد تنقص المعلومات التى يسجلها الدقة اللازمة، وخاصة حين يكون عليه استدعاء أحداث هامة وقعت له منذ سنوات طويلة.

(٢) المعلومات التى نحصل عليها بهذه الطريقة من فردين أو أكثر قد لا تكون قابلة للمقارنة مباشرة، وخاصة إذا كانت الأسئلة التى توجه إلى كل منهما مختلفة. صحيح أنه فى بعض الطرق الإكلينيكية قد تكون الأسئلة مقننة

فى المراحل الأولى من المقابلة إلا أن إجابات المفحوصين على كل سؤال قد تحدّد نوع الأسئلة التى تطرح على المفحوص فيما بعد. ولهذا نجد فى النهاية أن البروتوكولات التى نحصل عليها تختلف من فرد إلى آخر.

(٣) النتائج التى نستخلصها من خبرات أفراد بذواتهم تمت دراستهم بهذه الطريقة، قد تستعصى على التعميم، أى قد لا تصدق على معظم الناس

(٤) التحيزات النظرية القبلية للباحث، قد تؤثر فى الأسئلة التى يطرحها والتفسيرات التى يستخلصها.

وباختصار فإن طريقة دراسة الحالة قد تفيد كمصدر خصب للأفكار حول النمو النفسى الاجتماعى، وهى بهذا قد توحى للباحثين بفروض هامة تستحق الدراسة، والتى يجب التحقق منها بإستخدام أساليب أخرى للبحث. ومن الصعب إستخدام هذه الطريقة فى اختبار الفروض.

(ب) وصف العينة:

فى هذه الطريقة يحاول الملاحظ أن يسجل كل ما يحدث فى وقت معين على نحو يجعله أقرب إلى آلة التصوير الفوتوغرافى أو التليفزيونى أو آلة التسجيل السمعى. ولعل هذا ما دفع الباحثين الذين يستخدمون هذه الطريقة إلى الإستعانة بالتكنولوجيا المتقدمة فى هذا الصدد. فإستخدام آلات التصوير وكاميرات الفيديو، وأجهزة التسجيل السمعى يمكن للباحث أن يصل إلى مثله الأعلى فى التسجيل الدقيق الكامل لما يحدث. وهذه الطريقة فى الملاحظة المفتوحة أكثر دقة وموضوعية ونظاما من الطرق السابقة، إلا أن المشكلة

الجوهرية هنا فى أننا بطريقة وصف العينة نحصل على معلومات كثيرة إذا استمر التسجيل لفترة طويلة.

(٢) طرق الملاحظة المقيدة:

تعتمد طرق الملاحظة المقيدة closed observation استراتيجيًا على اختيار بعض جوانب السلوك فقط لتسجيلها مع ملاحظة أن التقيد يفقد الملاحظة خصوبة التفاصيل التى تتوافر بالطرق السابقة إلا أن ما تفقده فى جانب الخصوبة تكسبه فى جانب الدقة والضبط. حيث يصبح بإمكان الباحث أن يختبر بسهولة بعض فروضه العلمية بإستخدام البيانات التى يحصل عليها بهذه الطريقة، وهو ما لا يمكنه إذا استخدم الأوصاف القصصية التى يحصل عليها بالطرق الحرة السابقة، وتوجد ثلاث طرق من نوع الملاحظة المقيدة هى:

(١) عينة السلوك:

وفى هذه الطريقة يكون على الباحث أن يسجل أنماطا معينة من السلوك فى كل مرة يصدر فيها السلوك المراد دراسته عن المفحوصين أو المجموعة، وقد يسجل الباحث معلومات وصفية إضافية أيضًا فى تسجيل السلوك العدوانى قد يلاحظ الباحث أيضًا عدد الأطفال المشاركين فى العدوان. وجنس الطفل ومن يبدأ بالعدوان، ومن يستمر فيه إلى النهاية، وما إذا كانت نهاية العدوانية تلقائية أم تطلبت تدخل الكبار، وهكذا. ويحتاج هذا إلى وقت طويل بالطبع. وتزداد مشكلة الوقت حدة إذا كان على الباحث أن يلاحظ عدة مفحوصين فى وقت واحد. وبالطبع ييسر عليه الأمر إستخدام وسائل التسجيل التكنولوجية التى أشرنا إليها فيما سبق.

ولقد يسهل عليه أن يستخدم نوعا من الحكم والتقدير للسلوك الذى يلاحظه،

وتفيده في هذا الصدد مقاييس التقدير التي تتضمن نوعاً من الحكم على مقدار حدوث السلوك موضوع البحث. ومن ذلك أن يحكم على السلوك العدواني للطفل بأنه يحدث دائماً أو يحدث كثيراً أو يحدث قليلاً أو نادراً ما يحدث أو لا يحدث على الإطلاق. وعليه أن يحدد بدقة معنى (دائماً - كثيراً - قليلاً - نادراً - لا يحدث، أى تحويل الكيفى إلى كمى) حتى لا ينشأ غموض فى فهم معانيها، وخاصة إذا كان من الضروري وجود ملاحظ آخر لنفس السلوك يسجل تقديراته بطريقة مستقلة تحقيقاً لموضوعية الملاحظة.

(ب) عينة الوقت:

فى هذه الطريقة نركز إهتمام الباحث على مدى حدوث أنماط معينة من السلوك فى فترات معينة يخضعها للملاحظة ويتم تحديدا أوقاتها مقدماً.

وبمى هذا يمكننا الحصول على وصف صحيح لهذا السلوك، وحكم صحيح عليه إذا لاحظناه بشكل متقطع فى بعد الزمن. وتختلف الفترات الزمنية التى يختارها الباحثون لهذا الغرض ابتداء من ثوان قليلة لملاحظة بعض أنواع السلوك، إلى دقائق أو ساعات عديدة لبعض الأنواع الأخرى. وخلال هذه الفترات يسجل الباحث عدد مرات حدوث السلوك موضع البحث. ومن أمثلة ذلك أن يختار الباحث حصة فى أول النهار وحصة فى آخره مرتين فى الأسبوع على مدار العام الدراسى لبحث بعض جوانب سلوك تلاميذ المدرسة الابتدائية بوصفهم جماعة تربوية. ومن مزايا هذه الطريقة إنها تسمح بالمقارنة المباشرة بين المفحوصين ما دام وقت الملاحظة وزمنها واحداً.

(ج) وحدات السلوك:

فى هذه الطريقة يلاحظ الباحث خلال فترة زمنية معينة وحدات السلوك B-

havior Units، وليس عينة السلوك أو عينة الوقت، وفي هذه الطريقة تتم ملاحظته ككتلة مركبة متجانسة. وتبدأ وحدة السلوك في الحدوث في أى وقت يطرأ على سلوك المفحوص أو بيئته أى تغير. فمثلا إذا لاحظنا أن الأطفال وهم يلعبون في فناء المدرسة، تحولوا فجأة إلى التحرش بواحد منهم فإننا نسجل في هذه الحالة حدوث وحدة سلوك جديدة. وفي كل مرة يسجل فيها الباحث حدوث وحدة سلوك، يمكنه أن يسجل أيضًا ما إذا كان التغير قد حدث في سلوك الأطفال أو في بيئة المدرسة. وحين تنتهى فترة الملاحظة يقوم الباحث بفحص وحدات السلوك التى تم جمعها ثم تحليلها. ويتطلب ذلك بالطبع تصنيفها فى فئات.

وخلاصة القول، أن الباحث الذى يستخدم طريقة الملاحظة الطبيعية، عليه أن يكون متنبها إلى سلوكه أثناء الملاحظة حتى لا يقع فى أخطاء التحيز، والذى يتمثل فى ميله إلى تدعيم فكرته المسبقة عن السلوك الإنسانى، وقد يؤدي به هذا إلى المبالغة فى جمع بعض الملاحظات عن طريق الإهتمام الزائد، أو التهوين من بعضها عن طريق الإهمال. وهو بهذا يتجاوز مهمته كمسجل للأحداث كما تقع بالفعل وكما تسجلها الكاميرا العادية إلى آلة تضخم بعض الأحداث عن طريق التكبير، أو تقلل من شأنها عن طريق التصغير.

ومن مشكلات طرق الملاحظة الطبيعية أن الباحث قد يتجاوز حدود مهمته أيضًا إذا تدخل فى عملية التسجيل التى يقوم عليها الوصف الدقيق للظواهر.

وإحدى طرق زيادة الدقة فى هذا الصدد تحديد أنواع الأنشطة التى تعد أمثلة للسلوك موضوع الملاحظة. وتكون هذه الأنشطة تعريفا إجرائيا لهذا السلوك.

وتتضمن المشكلة السابقة قضية الموضوعية فى الملاحظة. فإذا كانت ملاحظتنا مجرد انعكاس لتفسيراتنا وتأويلاتنا وفهمنا للأحداث فلن يحدث

بيننا «الاتفاق المستقل» فى الوصف، لأننا سمحنا للذاتية فينا بأن تلعب دورا فى ملاحظتنا. ومن الشروط التى يجب أن نتحقق منها فى طرق الملاحظة، شرط الثبات، وهو هنا ثبات الملاحظين. ويتطلب ذلك أن يقوم بملاحظة نفس الأفراد فى نفس السلوك موضع البحث أكثر من ملاحظ واحد، على أن يكونوا مستقلين تماما بعضهم عن بعض. ثم تتم المقارنة بين الملاحظين. فإذا حدث بينهم قدر من «الاتفاق المستقل» فيما يسجلون أمكننا الحكم على الملاحظة بالدقة والثبات، والا كانت نتائج الملاحظة موضع شك. وبالطبع فإن هذا الثبات يزداد فى طرق الملاحظة المقيدة عنه فى طرق الملاحظة المفتوحة. وتحتاج طرق الملاحظة الطبيعية إلى التدريب على رؤية أو سماع ما يجب رؤيته أو سماعه وتسجيله.

وتدلنا خبرة رجال القضاء أن شهادة شهود العيان فى كثير من الحالات تكون غير دقيقة، لأنهم بالطبع غير مدربين على الملاحظة. ومالم يتدرب الملاحظ تدريباً جيداً على الملاحظة فإن تقاريره لن تتجاوز حدود الوصف الذاتى المحض، وهى بهذا تكون عديمة الجدوى فى أغراض البحث العلمى. وفى كثير من مشروعات البحوث يتم تدريب الملاحظين قبل البدء فى الدراسة الميدانية حتى يصلوا فى دقة الملاحظة إلى درجة الإتقان شبه الكامل بينهم أى بنسبة اتفاق لا تقل عن ٩٠٪.

ومن المشكلات الأخرى فى طرق الملاحظة الطبيعية أن مجرد وجود ملاحظ غير مألوف بين المفحوصين يؤثر فى سلوكهم ويؤدى إلى انتفاء التلقائية والطبيعية فى اللعب أو العمل أو غير ذلك من المواقف موضع الملاحظة. وقد بذلت جهود كثيرة للتغلب على هذه المشكلة. ومن ذلك تزويد معامل علم

النفس بالغرف التى تسمح حوائطها الزجاجية بالرؤية من جانب واحد one way glass (وهو فى العادة الجانب الذى يوجد فيه الفاحص) وفى هذه الحالة يمكن للفاحص أن يكون خارج الموقف ويلاحظه وهو يتم بتلقائية. ومنها أيضاً استخدام كاميرات الفيديو المخفاه، وآلات التسجيل السمعى بشرط أن توضع فى أماكن خفية لا ينتبه إليها المفحوصين، أو أن توضع فى أماكن مرئية لهم على أن تظل فى مكانها لفترة طويلة نسبياً قبل إستخدامها حتى يتعود المفحوصون على وجودها. وقد يلجأ بعض الباحثين للتغلب على هذه المشكلة إلى الاندماج مع المفحوصين فى محيطهم الطبيعى قبل الإجراء الفعلى للبحث بحيث يصبح وجودهم جزءاً من البيئة الاجتماعية للبحث، وهذه الطريقة تسمى الملاحظة بالمشاركة، أو منهج المعاشة. وكلما أجريت الملاحظة فى ظروف مقننة ومضبوطة زودتنا بمعلومات أكثر قابلية للتعميم، فمثلاً عند دراسة ظاهرة الاعتصام والتظاهر فى الشوارع والميادين العامة يتطلب الأمر ملاحظات دقيقة وتفصيلية للمتظاهرين من مختلف الأعمار والمهن والنوع، وكل ما ينتج عن هذه المظاهرة من أفعال عدوانية وما يحدث من إصابات، يقوم عدد من الملاحظين المدربين بملاحظة وتسجيل نفس الحدث ومقارنة الملاحظات والتسجيلات للتأكد من صدق وثبات الملاحظين وأن الظاهرة تم معالجتها بطريقة موضوعية.

والملاحظ لا يستطيع أن يلاحظ كل شيء فى سلوك التلاميذ مثلاً، وإنما يحدد ملاحظاته بنمط معين من أنماط السلوك. فمثلاً عند دراسة النمو الإجتماعى قد يقتصر إهتمام الباحث على العدوان بين أطفال دور الحضانة، وفى هذه الحالة يسجل بدقة جميع الأفعال التى تصدر منهم فى هذا الصدد، مثل الخبط والضرب والعراك والسباب وتحطيم لعب الطفل الآخر. وحيث أنه

أيضاً لا يستطيع أن يلاحظ الأطفال طول الوقت فلا مناص من لجوئه إلى منهج عينة الوقت، كما يجب على الباحث أن يصوغ بياناته عن العدوان في صورة كمية أو وضع درجة قدر الامكان (تكرار حدوث السلوك).

وبالطبع فإن سلوكاً مثل معالجة الأشياء، أو العدوان يمكن ملاحظته مباشرة، إلا أن كثيراً من التغيرات التي يهتم بها المتخصص في سيكولوجية الجماعة ليست كذلك. فالانفعالات وسمات الشخصية والدوافع الأساسية جميعاً لا يمكن ملاحظتها مباشرة ويجب الاستدلال عليها واستنتاجها من الأداء الظاهر.

وإذا كان علينا أن نقارن بين أداء المفحوصين المختلفين فإن الظروف التي نلاحظهم فيها يجب أن تكون موحدة للجميع قدر الامكان. وبذلك يمكننا أن نتأكد من أن الاختلافات في أداء الأطفال ترجع إلى الفرق في مستويات الذكاء مثلاً وليس إلى غير ذلك من المتغيرات الداخلية

فنفرض مثلاً أن طفلاً اختبرناه في حجرة مليئة بالضوضاء، أو ضعيفة الإضاءة، أو أن الفاحص الذي يقوم بتطبيق الاختبار شخص غير خبير وغير مدرب وأن طفلاً آخر يتم اختباره بفاحص خبير ومدرب وفي مكان هادئ جيد الإضاءة فهنا نجد أن الأداء السيئ الذي يؤديه الطفل الأول قد يرجع إلى الظروف المحيطة به أو إلى إجراء الاختبار نفسه وليس إلى انخفاض مستوى الذكاء. أما إذا كانت ظروف الاختبار متطابقة للطفلين قدر الامكان يمكننا أن نستنتج استنتاجاً معقولاً وهو أن الطفل الذي يؤدي في الاختبار أداء أسوأ من الآخر يكون أقل ذكاءً منه

وبالمثل يمكننا أن نستنتج مدى القوة النسبية لدافع العدوان لدى الأطفال

من ملاحظتنا لسلوك العراك والسباب اللفظي والتحطيم. ومرة أخرى فإن هذه الملاحظات إذا لم تتم في ظروف مضبوطة ومتقنة، فإن استنتاجاتنا قد لا تكون صحيحة، فمقدار العدوان الذي يظهره الطفل يختلف تبعاً لطبيعة الموقف الذي يكون فيه. وبالتالي فإذا اختلفت المواقف يصعب علينا أن نعرف القوة النسبية لهذا الدافع لدى طفلين مختلفين.

وإذا كانت ثمة كلمة أخيرة، فإننا نقول أن الملاحظة الطبيعية تتوفر فيها كل خصائص التعقيد والتركيب لمواقف الحياة الطبيعية التي تتحرر منها قدر الامكان المواقف المعملية، إلا أن هذا ليس عيباً في الطريقة وإنما هو أحد حدودها. فالواقع أننا في حاجة إلى البحوث التي تعتمد على وصف السلوك الإنساني في سياقه الطبيعي والمعتاد، والتي تقودنا إلى بحوث أخرى تعتمد على طرق أخرى تستند في جوهرها على منطق «العلية» توجهها إلى التفسير والتنبؤ والتوجيه والتحكم في هذا السلوك.

المنهج التجريبي

التجربة هي نوع من الملاحظة المقننة أو المضبوطة، إلا إنها تتميز عن الملاحظة في أنها تتطلب تدخلاً أو معالجة يقوم بها الباحث أو المجرب. فالمجرب هو الذي يصطنع أحد العوامل أو المتغيرات ويتحكم فيها ويعالجها ولهذا يسمى المتغير المستقل، ثم يلاحظ ما إذا كان هناك عاملاً أو متغيراً آخر أو مجموعة أخرى من العوامل والمتغيرات تختلف تبعاً لاختلاف المتغير المستقل، ويطلق عليها اسم المتغير التابع، أما باقى العوامل والمتغيرات فيجب أن تظل ثابتة أى لا يسمح لها بالتغير. وفي هذه الحالة، توصف هذه المتغيرات

الدخيلة، بأنها تم التحكم فيها حتى لا تتدخل فى تفسير النتائج. وقبل أن يقوم الباحث بتجربته عادة ما يصوغ «فرضا» يتطلب الاختبار.

فإذا أراد باحث تجريبى أن يدرس آثار المستويات المختلفة من الإحباط فى سلوك العدوان لدى التلاميذ الصغار، فإنه يفترض أنه كلما زادت درجة الإحباط، يؤدى ذلك إلى زيادة مقدار السلوك العدوانى لدى التلاميذ. ويمكن للباحث أن يختبر هذا الفرض تجريبيا بإستخدام ثلاث مجموعات من التلاميذ تتعرض كل منها لظرف خاص أو معالجة خاصة، مجموعتان تجريبيتان ومجموعة ضابطة، بحيث تتساوى المجموعات الثلاث تقريبا فى الخصائص التى لاتهم الباحث فى هذه التجربة ولكنها قد تؤثر فى التعبير عن العدوان، مثل العمر الزمنى ومستوى التعليم، والجنس، والصحة، والذكاء والمستوى الاقتصادى والإجتماعى، وبعبارة أخرى فإن الباحث يثبت هذه العوامل، وعندئذ يمكنه أن يعالج على النحو الذى يشاء المتغير المستقل الذى يهتم به، وهو مقدار الإحباط. فمثلا قد يعرض على المجموعة الأولى من التلاميذ عددا من المشكلات التى تستعصى على الحل، ويعطيهم تعليمات تتضمن وصف هذه المشكلات بالسهولة، وقابليتها للحل ويطلب منهم أن يعملوا على حلها خلال فترة زمنية محددة، وبهذا تتعرض هذه المجموعة لأكبر مقدار من الإحباط.

والمجموعة الثانية قد تعرض عليهم مشكلات صعبة ولكنها تقبل الحل ويطلب منهم حلها فى نفس الفترة الزمنية، وبالطبع فإن هذه المجموعة تتعرض أيضا للإحباط ولكن بمقدار أقل. أما المجموعة الثالثة الضابطة فيطلب منها أداء أعمال سهلة لا تؤدى إلى إحباط. ويضع الباحث المجموعات الثلاثة فى

موقف اجتماعى أثناء حل المشكلات حتى يمكن ملاحظة وتسجيل سلوكهم العدوانى.

فى هذه الحالة يمكن للباحث أن يحدد ما إذا كانت زيادة درجة الإحباط تؤدى إلى زيادة مقدار العدوان، وهو ما يتوقعه فرض البحث. وتتحقق صحة هذا الفرض إذا وجد الباحث أن المجموعة التى تعرضت لأكبر قدر من الإحباط، سلكت سلوكا عدوانيا أكبر من غيرها، والمجموعة الضابطة سلكت سلوكا عدوانيا أقل من المجموعتين الضابطتين.

والميزة الفريدة والهامة فى التجربة هى أنه حين يتم التحكم فى المتغيرات الدخيلة فإن المتغير المستقل يؤثر تأثيرا واضحا لأن التغيرات فيه تؤثر فى المتغير التابع وهو ما يمكن البرهنة عليه مباشرة من نتائج البحث التجريبي. وبدون الإجراءات التجريبية يكون من الصعب الحكم على مدى إسهام جميع العوامل المستقلة، التى تؤدى إلى نتيجة معينة، أو تحدث أثرا محددا، حكما دقيقا. فمثلا نجد أن شدة الإستجابات العدوانية لدى الأطفال تتأثر بعوامل كثيرة مثل الجنس والمستوى الاقتصادى والاجتماعى وخبرات الإحباط السابقة ووجود سلطة الكبار أو عدم وجودها ثم الخوف من العقاب. ويمكن للدراسات التى تعتمد على الملاحظة المباشرة أن تعطى بيانات هامة عن أثر هذه المتغيرات، إلا أن إجراء التجارب المضبوطة يعطينا بيانات أكثر دقة ووضوحا. كما أن التفسير السببى لا يزودنا به بوضوح إلا المنهج التجريبي.

وما يهمنا أن نشير اليه هو مسألة الضبط والتحكم التجريبي التى ترددت كثيرا فيما سبق. وأشهر الطرق لتحقيق ذلك هو التوزيع العشوائى للمفحوصين على المعالجات التجريبية المختلفة، وطريقة العينة العشوائية، وهى طريقة تهين

لكل مفحوص فرصة متساوية لأن يتعرض لأي معالجة أو شرط فى الموقف التجريبي دون أى قصد متعمد من الباحث. وبهذا يمكن للعوامل المختلفة التى قد تؤثر فى المتغير التابع أن تتوزع عشوائيا داخل كل شرط أو معالجة تجريبية وبين هذه الشروط أو المعالجات.

وعلى الرغم من أن المنهج التجريبي هو أفضل المناهج فى اختيار العلاقات السببية والتى تؤدى إلى تفسيرات مقنعة، فإن هناك بعض الانتقادات التى تلخص فيما يلى:

١ - ان وجود المفحوص ضمن إجراء تجريبي يؤثر إلى حد ما فى سلوكه ويجعله يفتقد التلقائية والطبيعية التى تميز طرق الملاحظة المباشرة.

٢ - البيئة «المعملية» المضبوطة التى تجرى فيها البحوث التجريبية هى أيضا بيئة اصطناعية للغاية، ومن المتوقع للمفحوص أن يسلك على نحو مختلف فى مواقف الحياة الفعلية. ولهذا يجب ألا تنتقل نتائج بحوث المعمل إلى الميدان انتقالا مباشرا، وإنما على الباحث أن يمر بخطوات عديدة فى سبيل ذلك.

وأفضل الطرق للتغلب على هذه المشكلة هو تصميم تجارب تبدو طبيعية للمفحوصين، ويمكن جعل الموقف التجريبي أكثر طبيعية للأطفال مثلا بأن تجرى تجارب فى موقف معتاد كالبيت أو المدرسة. كما أن الأطفال قد يسلكون على نحو أكثر طبيعية، إذا كان الأب أو المعلم هو المجرب، بدلا من وجود شخص غريب لا يعرفونه، كما يمكن عرض الموقف التجريبي بطريقة تتفق مع ميول الأطفال، كأن تعرض أسئلة اختبار الذكاء أو الابتكار عليهم على أنها نوع من الألعاب أو الألغاز بدلا من أن تكون أسئلة فى اختبار. كما يمكن

للباحث إجراء التجربة الميدانية فى البيئة الطبيعية بالفعل بطريقة تجعل الأطفال لا يشعرون بأنهم فى «تجربة». وهذا الأسلوب يجمع بين مزايا الملاحظة الطبيعية والضبط الأكثر إحكاما فى الموقف التجريبي.

٣- التوزيع العشوائى للمفحوصين على مجموعات المعالجة يحدث فى بعضهم استجابات سلبية إزاء الموقف التجريبي. وخاصة إذا كان على المفحوص أن يعمل مع مجموعة لا يحب العمل معها. ومعنى ذلك أن الباحث التجريبي عليه أن يتعامل مع مفحوصيه على أنهم بشر. وإذا نشأت مثل هذه المشكلات، عليه أن يواجهها ويحلها فى الحال.

٤- الأجهزة والأدوات والمواد التى تستخدم فى الموقف التجريبي داخل المعمل قد تجعل المفحوصين يعتقدون بأن عليهم أن يسلخوا على نحو معين وبطريقة معينة، وبالتالي لا نحصل على نتائج علمية حقيقية.

٥- تؤثر توقعات المجرب فى نتائج التجربة، فالباحث الذى يعتقد بشدة فى صحة فرضه قد يلجأ متعمدا أو بدون قصد إلى تهيئة الشروط التى تدعم هذا الغرض.

وللتغلب على هذه المشكلة يقترح بعض العلماء إجراء التجارب بطريقة مخفأة أو بطريقة غير واضحة أو مباشرة، بحيث لا يعلم الفاحصون ولا المفحوصون أى شيء عن التجربة التى يشاركون فيها إلا بعد إنتهاء التجربة.

وبالرغم من كل ما سبق تبقى للمنهج التجريبي قيمته الكبرى فى تزويدنا بأدق فهم لعلاقات السبب والنتيجة فى دراسة السلوك الإنسانى.

المنهج شبه التجريبي

حينما يصعب على الباحث تطبيق المنهج التجريبي بمعناه السابق نجده يحاول فرض قدر من الضبط للعوامل الدخيلة التي قد يكون لها بعض الآثار المحتملة في السلوك موضوع الدراسة. ويوجد في الوقت الحاضر عدة تصميمات من هذا القبيل تجمعها تسمية عامة هي المنهج شبه التجريبي أو الامبيريقى empirical.

لنفرض أن أحد الباحثين أراد أن يدرس أثر الحرمان من الأسرة في النمو الاجتماعي للطفل، نجد أن تطبيق المنهج التجريبي الكامل في هذه الحالة يتطلب تقسيم المفحوصين عشوائياً إلى نصفين، أحدهما يظل يعيش مع أسرته بينما يودع الآخر في إحدى دور الرعاية، وذلك طوال فترة التجربة ثم تقارن بين المجموعتين في النمو الاجتماعي. وبالطبع فإن معظم الأسر ترفض أن تسمح لأطفالها بالمشاركة في تجربة من هذا النوع. كما أن النظام الاجتماعي لا يوافق على أن ينفصل الطفل عن والديه، وأن يودع في مؤسسة من أي نوع، إلا في بعض الاستثناءات القليلة الشاذة. ولذلك لابد أن يلجأ الباحث في هذه الحالة إلى تصميم شبه تجريبي. وفي هذه الحالة يقارن بين مجموعتين من الأطفال أحدهما تعيش مع أسرها الطبيعية والأخرى تعيش في إحدى دور الرعاية نتيجة لظروفها الاجتماعية.

ومعنى ذلك أن شبه التجربة هي دراسة يلاحظ فيها الباحث نتائج حدث طبيعي أو قرار متصل بالسياسة الاجتماعية يفترض فيه أن له أثر على حياة الإنسان. ويكون المتغير المستقل في هذه الحالة هو الحدث أو الظرف الذي يفترض فيه أن تؤثر نتائجه على الذين يتعرضون له. والباحث هنا لا يستطيع أن

يتحكم فى المتغير المستقل ولا يستطيع أن يوزع المفحوصين على مختلف المعالجات فالتوزيع أحدثته الظروف المعتادة للحياة اليومية وعلى الباحث أن يدرس أثاره فى مواقعته التى توجد بها عينة الدراسة.

وتتفاوت البحوث شبه التجريبية فى الكيف. ولعل أفضل تصميمات هذا النوع من البحوث أن يختار الباحث لمجموعته الضابطة أفرادا من المسجلين فى قوائم الانتظار للالتحاق بالبرامج أو المعالجة موضع الدراسة. ولعل هذا يوفر قدرا من القابلية للمقارنة بين المجموعتين الضابطة التجريبية على الأقل فى متغير الرغبة فى المشاركة فى البرنامج أو المعالجة، أو عدم الرغبة فى ذلك. وقد تكون لمتغيرات أخرى مثل حجم الأسرة والدخل والمستوى التعليمى للوالدين أهمية أكبر من غيرها من التغيرات وهكذا تظل نتائج شبه التجربة مفتوحة لتفسيرات متعددة. ولا تؤدى إلى تحديد قوى لعلاقة السبب والآخر كما هو الحال فى المنهج التجريبى الكامل.

المنهج الارتباطى

توجد مشكلات هامة فى سيكولوجية الجماعة لا يمكن تناولها بالبحوث التجريبية أو شبه التجريبية. ومن ذلك مثلا إذا أراد الباحث أن يحدد العلاقة بين الاتجاهات السياسية (كاتجاه الرفض) والشعور بالانتماء فمن الصعب أن لم يكن من المستحيل أن يطلب من بعض ذوى الاتجاهات السلبية السماح للباحث بإجراء تجربة كاملة عليهم وعلى ذويهم، كما قد يصعب عليه أن يجد فى الحياة الاجتماعية الشاملة آباء يرفضون أبناءهم بحيث يصنفهم فى مجموعة فى مقابل مجموعة أخرى تقبل الأبناء حتى يجرى عليهم بحثا شبه تجريبى. ولهذا فإن إجراء بحوث على مثل هذه المشكلات يكون من نوع

مختلف تماما. إن الباحث قد يستخدم بعض الاستخبارات أو الاستفتاءات أو يجرى بعض المقابلات مع المفحوصين ليتقصى الاتجاهات الوالدية لديهم، وحينئذ قد يجد أن بعض الأمهات ترفضن أبناءهن سيكولوجيا، كما يجد مجموعة أخرى مقارنة من الأمهات تقبلن أبناءهن.

فإذا كان أطفال مجموعتي الأمهات متكافئتين تقريبا في العمر الزمني والذكاء والمستوى الإجتماعى والاقتصادى وغير ذلك من العوامل الدخيلة، يمكن للباحث أن يقارن بين سمات الشخصية لدى مجموعتي الأطفال معا، ببعض معلومات في العلاقة بين الإتجاه الوالدى الرفض وشخصية الطفل. ويعد هذا البحث ارتباطيا لأن علاقة السبب والأثر فيه غير واضحة كما هو الحال في البحث التجريبي وشبه التجريبي.

ان نتائج هذا البحث التى قد تتمثل فى أنه كلما زاد رفض الأمهات لأطفالهن تزداد عدوانية الأطفال. ونقص عدوانية الأطفال مع نقص رفض الأمهات لهم لا تتضمن علاقة سببية مباشرة. فهل يؤدي رفض الأمهات للأطفال إلى زيادة عدوانيتهم؟ أم أن عدوانية الأطفال تؤدي بالأمهات إلى رفضهم؟ أم أن كلا من رفض الأمهات وعدوانية الأطفال يتأثرون بعامل ثالث غير معلوم؟ أن كل ما نحصل عليه من معنى هو وجود علاقة بين العنصرين.

وقد يتطلب المنهج الارتباطى متغيرين على الأقل ثم تحديد درجة العلاقة بينهما. وفى هذه الحالة يمكن أن يجرى البحث الارتباطى على مجموعة واحدة. ومن ذلك مثلا أن يقيس الباحث عدد الساعات التى يخصصها الطالب ليلا للاستذكار المنزلى، والدرجة التى يحصل عليها فى الإختبارات التحصيلية، ثم يحسب العلاقة بين المتغيرين بالنسبة لمجموعة من الأطفال، والأسلوب

الإحصائي الذي يستخدم في هذه الحالة هو معامل الارتباط والذي يحدد التغير الاقتراني بين المتغيرين، والذي يتراوح بين العلاقات الموجبة الكاملة والعلاقات السالبة الشاملة، وبينهما توجد العلاقات الجزئية موجبة أو سالبة، وكذلك العلاقات الصفرية.

وتدل العلاقات الموجبة (+1 وما هو أقل منها) على أن العلاقة طردية، بمعنى أن الزيادة في المتغير الأول تقترن معها زيادة المتغير الثاني، والنقص في المتغير الأول يقترن معه نقص في المتغير الثاني. ومن ذلك العلاقة بين الذكاء والتحصيل المدرسي، التي تكون عادة في صورة معامل ارتباط مقداره (0,85) ومعناه أن الطفل الذكي يزداد تحصيله والطفل الأقل ذكاء يقل تحصيله. أما العلاقة السالبة (-1 وما أكبر منها) قد تدل على العلاقة العكسية، ومن ذلك العلاقة بين القلق والتحصيل المدرسي التي يصل معامل ارتباطهما إلى (-0,65) ومعنى ذلك أن الزيادة في القلق ترتبط بالنقص في التحصيل المدرسي. والنقص في القلق يرتبط بالزيادة في التحصيل المدرسي. وقد تكون العلاقة صفرا (أو مقدارا إحصائيا ليس له دلالة إحصائية). ومن ذلك العلاقة بين الذكاء وطول القامة الذين يبلغ معامل ارتباطهما 0,025 (وهو معامل غير دال إحصائيا ويعتبر صفرا بهذا المعنى). ومعنى ذلك أن الطفل الذكي قد يكون قصير القامة أو طويلا، وكذلك الطفل الأقل ذكاء قد يكون أيضا طويلا أو قصيرا، أي لا توجد وجهة محددة لاتجاه العلاقة بين المتغيرين.

المنهج المقارن

يلاحظ على جميع المناهج السابقة إنها تقصر اهتمامها على النظر إلى سلوك الإنسان في وقت معين، إلا أن البحث في النمو يحتاج بالإضافة إلى

ذلك إلى تحديد كيف يتطور السلوك الإنسانى عبر الزمن. ولهذا كان لابد من ابتكار منهج يتفق مع هذه الضرورة، ومن هنا كان ظهور المنهج المقارن فى هذا الميدان الذى يعد فى جوهره منهجا تطوريا نمائيا ارتقائيا.

والمنهج المقارن يتضمن فى جوهره دراسة الأفراد من مختلف الأعمار وعلى افتراض أنه توجد أدلة على التغير فى سلوك الإنسان خلال مدى الحياة وأن هذا يعتبر العمر هو المتغير التقليدى الذى يتحدد من خلاله مسار النمو، ولابد من الاعتراف بضرورته لأى معالجة لنمو الأفراد، فالتحسن والتدهور فى الخصائص الفسيولوجية والسيكولوجية والاجتماعية يرتبطان بالعمر، إلى الحد الذى يدفعنا إلى القول بأن العمر يتدخل فى كل العلاقات الوظيفية المرتبطة بالسلوك.

ويمكن أن نميز فى هذا الصدد ثلاث مشكلات جوهرية تمثل مرتكزات بحوث سيكولوجية الجماعات من حيث علاقتها بالعمر وهى:

(١) تحديد درجة التحسن والاستقرار والتدهور فى مختلف جوانب السلوك الإنسانى مع التقدم فى العمر.

(٢) تحديد نوع الميكانيزمات المسؤولة عن التحسن أو التدهور حين يلاحظه وهل تعد من قبيل الميكانيزمات المركزية أو الطرفية.

(٣) تحديد طبيعة بيئة المفحوصين والتي تختلف فى جوهرها من عمر لآخر فهى عند الأطفال غيرها عند المراهقين أو الشباب أو الراشدين أو المسنين.

وهذه المشكلات الثلاث تستثير الإهتمام بطبيعة الصعوبات المنهجية

ونتناول فيما يلي هذه الصعوبات مصنفة تبعا لطرق البحث المستخدمة فى هذا المجال.

(١) الطريقة المستعرضة:

الطريقة المستعرضة Cross Sectional والطريقة الطولية Longitudinal التى سنشير اليها فيما بعد - هما أكثر طرق البحث فى ميدان ديناميات الجماعات إستخداما، بالرغم من مشكلاتها المنهجية، وسوف نتناول هاتين الطريقتين أولا ثم نعرض لطريقة التحليل التتابعى.

والطريقة المستعرضة تعتمد أساسا على انتقاء عينات مختلفة من الأفراد من مختلف الأعمار، ثم نطبق عليهم عدة مقاييس متكافئة، ونقارن اداءات العينات المختلفة فى كل مقياس على حدة، وتتم هذه المقارنات فى ضوء متوسطات العينات. وتفترض هذه الطريقة أن المتوسطات توضح مسار التفاعل الاجتماعى، وتقربنا إلى حد كبير من الدرجات التى يمكن أن نحصل عليها لو أجرينا البحث على أفراد من عمر معين، ثم أعيد اختبارهم عدة مرات متتالية حين يصلوا إلى أعمار معينة. إلا أن هذا الافتراض موضع نقد وتساؤل على الأقل بالنسبة لبعض الأفراد الذين تم اختبارهم بالطريقة المستعرضة للأسباب الآتية:

أ) العوامل الانتقائية فى العينات المختلفة:

فجماعات العمر المختلفة قد لا يكون بينها أوجه للمقارنة نظرا لأثار العوامل الانتقائية المتتابة. ويظهر أثر هذه العوامل خاصة حين تجرى البحوث على الطلاب حيث أن طلبة الجامعات أكثر انتقائية من طلبة المدارس الثانوية وأولئك أكثر انتقائية من تلاميذ المدارس الإعدادية والابتدائية.

وهكذا فإن المتوسط المرتفع لطلاب الجامعات قد ينتج عن عمليات التصفية هذه، ولذلك فلكى تستخدم هذه الطريقة بفاعلية أكثر فى بحوث النموأ لابد أن تشتق العينات من الأصول الاحصائية العامة للسكان من مختلف الأعمار وليس من الأفراد من مؤسسات تعليمية أو مهنية معينة، وتمثل هذه المسألة إحدى عوائق البحث الكبرى فى بحوث الراشدين خاصة. فجميع جماعات الراشدين جماعات منتقاه على نحو من الأنحاء: الجماعات الدينية، وجماعات الأندية وأعضاء النقابات والاتحادات، وبيوت المسنين.

ب) إختلاف رصيد الخبرة:

قد لا يكون هناك وجه للمقارنة بين أرصدة الخبرة المختلفة عند جماعات الأعمار المختلفة. فمن المستحيل الحصول على عينات مختلفة من الأعمار، ونفترض إنها عاشت فى ظروف ثقافية موحدة، ولذلك نجد من المعتاد المقارنة بين جماعات عمرية تفصل بينها أجيال مختلفة، كما هو الحال فى بحوث الأطفال والمراهقين الراشدين، فمثلا لا يستطيع أحد أن يعزى الفروق بين من هم اليوم فى سن الأربعين ومن هم الآن فى سن ١٥ أو ٨ إلى عوامل تتعلق بالعمر أو النمو وحدهما، فعندما كان الأفراد الذين هم الآن فى سن الأربعين فى سن الخامسة عشرة أو الثامنة كان التعليم أكثر تواضعا والفرص المتاحة للأطفال والشباب أقل تنوعا، والاتجاهات الاجتماعية أكثر اختلافا ومعنى هذا أن الاختلاف بين مجموعات العمر قد ترجع فى جوهرها إلى ظروف متباينة نتيجة للتغيرات الثقافية والحضارية. وبالتالي لا يمكن الجزم بأن التغير المشاهد يرجع إلى العمر وحده.

ج) منحنيات المتوسطات والمنحنيات الفردية:

لا تسمح الطريقة المستعرضة - كما أشرنا - إلا برسم منحنيات المتوسطات - والسبب في هذا أن الأشخاص مختلفون في كل مستوى عمري من مستويات البحث، ويستحيل في هذه الحالة رسم المنحنيات الفردية. إلا أن مثل هذا الإجراء قد يخفي اختلافات هامة بين الأفراد من ناحية، وداخل الأفراد من ناحية أخرى. وقد ينشأ عن رسم المنحنيات الجماعية أن تتلاشى هذه الاختلافات أو تزول، ولهذا قد يكون منحنى المتوسطات الناجم مختلفا اختلافا بينا عن منحنى النمو لكل فرد على حدة ومن أشهر النتائج التي توضح لنا خطورة هذه المسألة دراسة التغيرات الفجائية في النمو على سبيل المثال.

فمنحنيات النمو الفردية بالنسبة لكثير من السمات الجماعية تكشف عن زيادة فجائية تطرأ على معدل النمو الجسمي قبل البلوغ، ولما كان الأفراد يختلفون في سن البلوغ فإن هذه الوثبة تحدث في فترات مختلفة لكل فرد على حدة، وبالتالي في المنحنيات الفردية للأفراد فإذا رسمت منحنيات متوسطات نجد أن هذه الاختلافات الفردية يلغى بعضها بعضا، ونجد المنحنى الناجم لا يكشف عن الزيادة الفجائية، إلا إذا اشتملت عينة الدراسة على عدة أفراد يصلون إلى البلوغ في نفس السن، وهو احتمال لا يحدث إلا إذا كانت العينات ممثلة تمثيلا جيدا للأصل الإحصائي السكاني العام. وبالرغم من مشكلات الطريقة المستعرضة إلا إنها الأكثر شيوعا في بحوث المقارنات بين الأعمار لسهولة النسبية.

٢) الطريقة الطولية:

الطريقة الثانية من طرق البحث في ميدان المقارنات العمرية هي الطريقة

الطولية وفيها تتم متابعة نفس العينة من الأفراد وإعادة اختبارهم عدة مرات بعد مرور عدد من السنوات، وهى بهذا تتغلب على بعض مشكلات الطريقة المستعرضة. وتوفر للباحثين إمكانيات بحث أفضل، ففيها لا تتدخل الفروق بين الأجيال والفروق داخل الجماعات مع فروق العمر كما هو الحال فى الدراسات المستعرضة. ومن ناحية أخرى فإن هذه الطريقة تسمح للباحثين بتحليل التغير داخل الفرد مع الزمن، وبالتالي فهى توفر لنا أدلة حول مدى الثبوت أو التغير داخل الأدوار وأكثر منها بين الأفراد. ومع هذه المزايا الظاهرة للطريقة الطولية إلا أن لها مشكلاتها التى تلخص فيما يلى:

أ- النقصان التتابعى للعينة:

فلا شك فى أن البحث الطولى يستغرق فترة طويلة نسبيا من الزمن، ولهذا نتوقع أن يتناقص عدد المفحوصين تدريجيا، ولذلك فإن المتابعات المتأخرة لنفس العينة نجدها تتم على إعداد قليلة إلى حد كبير لو قورنت بالعدد الأصى لهذه العينة حين بدأ البحث منذ سنوات بعيدة.

ب- العوامل الانتقائية:

فالأفراد الذين يشاركون فى البحث لعدة سنوات يتم انتقاؤهم تبعا لعوامل تحكمية وليست عشوائية ومن ذلك استقرار محل الإقامة، والتعاون المستمر مع الباحث. وبالطبع فإن المفحوصين الذين يتم انتقاؤهم بهذه الطريقة قد يظهرون خصائص أخرى ترتبط بالمستوى الثقافى والميول والاتجاهات بل والظروف الطبيعية والصحية. ولهذا فإن عينات البحوث الطولية قد تكون متحيزة وليست عشوائية، فقد تكون أعلى نسبيا من المستوى العام للأصل الإحصائى السكانى. وقد يكون العكس صحيحا بالنسبة للأفراد الذين يقيمون فى المؤسسات.

فالأطفال ومراهقوا الملاجئ والإصلاحيات يمثلون المستوى الأدنى من الأصل الإحصائي العام، بينما راشدو دور المسنين قد يكونون من مستويات اقتصادية واجتماعية عالية نسبيا إذا كانت هذه البيوت تديرها جمعيات خاصة وقد يكونوا من مستويات دنيا إذا كانت من النوع الذى تديره هيئات حكومية للإيواء العام، وفى الحالتين يصعب تعميم نتائج البحوث الطولية على المجتمع الأصى. ومع ذلك فإن للبحوث فائدتها إذا تم توصيف الأصل المشتقة منه العينات توصيفا دقيقا.

ج - أثر إعادة الملاحظات:

توجد مشكلة منهجية ثالثة فى البحوث الطولية تتمثل فى الأثر المحتمل الذى تحدثه المشاركة المستمرة فى سلوك المفحوص. فالممارسة المتكررة للاختبارات وزيادة الألفة بفريق البحث والتوحد بإحدى الجماعات لفترة طويلة نسبيا من الزمن هى جماعة البحث، وغير ذلك من ظروف البحث الطولى التبعى ذاته، قد تؤثر جميعا فى أداء المفحوصين فى الاختبارات وفى اتجاهاتهم ودوافعهم وفى توافقهم الانفعالى، وغير ذلك من جوانب السلوك.

٣) طريقة التحليل التتابعى:

يبدو من مناقشتنا السابقة أنه حتى لو توفر لنا الوقت والإمكانات لإستخدام الطريقة الطولية فى بحوث المقارنة بين الأفكار فإن هذه الطريقة لا توفر لنا حلا كافيا لمشكلات البحث فى هذا الميدان. ولهذا السبب اقترح بعض الباحثين نمودجا يجمع بين مزايا المنهج الطولى والمنهج المستعرض يمكن أن نسميه نمودج التحليل التتابعى.

وفيه استخدم المنهج المستعرض لمجموعات عمرية مختلفة مع متابعات

قصيرة الأمد. فمثلا قد نلاحظ الأفراد من سن ١٨ سنة، ٢٠ سنة ونعيد اختبارهم ثلاث مرات خلال فترة زمنية طولها عامان.

ولمراجعة إمكانية المقارنة والاستقرار لمجموعتي العمر فإن ذلك يتم في ضوء أداء المجموعتين في سن العشرين، وكذلك في ضوء اتجاه المتغيرات في إعادة الاختبار داخل المجموعتين. فإذا أمكن أن تتم المقارنة فإن البيانات التي يحصل عليها الباحثون من المجموعتين خلال العامين يمكن معالجتها معا للكشف عن التغيرات بين عامي ١٨، ٢٠ عاما.

ويوجد تصميم تجريبي آخر فيه يتم الربط أيضا بين الدراسة الطولية والمسح المستعرض لمجموعات عمرية مختلفة لعزل التغيرات التي ترجع إلى العمر عن تلك التي تعد من قبيل التغيرات الثقافية، فمثلا يمكن اختبار أفراد من سن ٢٠ عاما وسن ٤٠ عاما في عام ٢٠١٠ ثم اختبار عينات مشابهة في نفس الأعمار عام ٢٠٣٠، وأي فروق في هذه الحالة بين الأفراد من سن ٢٠ عام ٢٠١٠، ٢٠ عاما في عام ٢٠٣٠ يمكن إرجاعها إلى التغير الثقافي، أما الفروق بين الأفراد من سن ٢٠ عام، ٤٠ عاما الذين اختبروا معا (في عام ٢٠١٠ أو عام ٢٠٣٠) فقد تعكس فروقا في الأعمار بالإضافة إلى الاختلافات الثقافية وخاصة الشروط التي تمت فيها تنشئة المجموعتين. وأخيرا فإن المقارنة بين الأفراد من سن ٢٠ عاما في عام ٢٠١٠، والأفراد من بين ٤٠ عاما في عام ٢٠٣٠ تدل على الآثار المتداخلة للعمر والتغيرات الثقافية التي حدثت في الفترة الوسيطة التي ربما قد تكون قد عدلت في سلوك المفحوصين بعد سن العشرين. ويجب أن نلاحظ هنا أنه حتى لو أمكن لعينة من سن ٢٠ عاما في عام ٢٠١٠ أن يعاد اختبارهم عام ٢٠٣٠ فإن التغيرات الثقافية الوسيطة لا يمكن عزلها عن التغيرات العمرية

مالم تتوافر بيانات مقارنة من مجموعات من نفس العمر ثم اختبارها فى هاتين المناسبتين أى عام ٢٠١٠، ٢٠٣٠ على التوالى.

وقد استطاع الباحثون أن يصلوا بهذا التعميم التجريبي إلى مستوى التعميم وأطلق عليه التعميم التتابعى Sequential Analysis Model وفيه يستخدم أفراد من مختلف الأعمار يتم قياسهم فى وقت واحد معا وعلى نحو متكرر فى عدد من المرات المختلفة. وفى هذه الحالة يمكن أن تعتبر فروق العمر فى أى مناسبة من مناسبات القياس تنتمى فى جوهرها إلى البيانات التى نحصل عليها بالطريقة المستعرضة، والتغيرات أو أنماط الدرجات التى نحصل عليها مجموعة عمرية معينة فى المناسبات المختلفة للقياس من نوع البيانات التى نحصل عليها بالطريقة الطولية. ويضاف إلى هذا نوع جديد من البيانات تمثله المجموعات ذات الأعمار المتساوية فى المناسبات المختلفة للقياس. وكذلك لمعرفة لماذا كان لميلاد الفرد فى وقت معين أو انتمائه لجيل بذاته له آثار فارقة.

ومن هذا التصميم يتضح أنه توجد ثلاث مجموعات عمرية من سن ٣٥ عاما لأن الاختبار تكرر كل ١٠ سنوات، وتمثل هذه المجموعات الثلاث قطر الجدول، ولكل مجموعة منها عام ميلادى مختلف. ومن هذا الجدول يمكن أن يجمع جميع الأفراد من نفس العمر فى أى وقت للاختبار بصرف النظر عن عام الميلاد، وفى هذه الحالة يمكن الحصول على بعض المعلومات عن آثار العمر مستقلة عن الفترة الزمنية التى يولد فيها الإنسان. ثم إذا توبع نفس الأفراد فى السنوات المتتابعة يكون من السهل الحصول على معلومات من التغيرات طويلة الأمد داخل الأفراد وخلال سنوات البحث المختلفة. وباستخدام أسلوب

إحصائي ملائم من نوع تحليل التباين يمكن الحصول على آثار مصادر التباين المختلفة في هذا التصميم التتابعى.

٤) بعض المشكلات العامة فى المنهج المقارن:

نتناول فى هذا القسم بعض المشكلات المنهجية العامة ونعرض منها لما يأتى:

أ- منحنيات النمو:

تمثل منحنيات النمو بالنسبة إلى الخصائص السلوكية المختلفة أفضل صورة عامة وبسيطة للتغير فى الخصائص مع العمر. ومع ذلك فإن هذه المنحنيات تتضمن خطين أساسيين أولهما أننا ونحن نستخدم الدرجات المركبة (كنسب الذكاء) نفتقد الحقيقة التى تؤكد أن السمات السلوكية المختلفة التى تتألف منها هذه الدرجات تنمو بمعدلات مختلفة فى الفرد الواحد. وثانيهما أننا حين نستخدم متوسطات الأفراد المختلفين نفتقد معالم الفروق بين الأفراد فى معدلات النمو فى مستويات الأعمار المختلفة سواء استخدمت درجات بسيطة أو مركبة..

ب- تكافؤ المجموعات:

قد يضطر الباحث فى ميدان النمو إلى استخدام تصميمات تجريبية تتطلب مجموعات تجريبية وضابطة، وفى هذه الحالة نجد أن الوضع المثالى هو أن يقوم الباحث بالحصول على المجموعات المتكافئة من أصل إحصائى سكانى واحد. إلا أن الضرورات العملية تجبر الباحثين على القيام بتحقيق هذا التكافؤ فيما بعد. فعند المقارنة بين المسنين الذين يقيمون فى دور الرعاية وأولئك الذين

يستمرّون في الإقامة مع أسرهم يجد الباحث نفسه في موقف خلاصته أن يختار عينة المسنين المقيمين في دور الرعاية أولاً ثم بعد ذلك يحاول انتقاء مجموعة ضابطة تتكافأ معها في الخصائص التي يجدها الباحث ضرورية. وفي هذه الحالة قد نجد مجموعتين متميزتين إذا قورنتا بالمجتمع الأصلي، فلا شك أن أولئك الذين يلتحقون بهذه الدور نتيجة لظروف اقتصادية - اجتماعية ميسرة في بعض الحالات، أو نتيجة للعجز الكامل في البعض الآخر. إنما يعكسون خصائص تميزهم اقتصادياً واجتماعياً عن الأصل الإحصائي السكاني العام، والأخطر من هذا أن الباحث في محاولته جعل المجموعتين متكافئتين قد يغفل خاصية أو أكثر، ويؤدي هذا إلى وجود فروق بين المجموعتين لا يمكن ردها مباشرة إلى المتغير المستقل.

ج - وحدات القياس:

حتى يمكن المقارنة بين الأعمار المختلفة لابد أن تتوافر في المقياس المستخدم خاصية تساوي الوحدات، وهذا يعني أن أي زيادة في السمة في أحد الأعمار يجب أن تساوي نفس الزيادة فيها في المستويات العمرية الأخرى. إلا أن ما حدث أن معظم المقاييس المستخدمة لم تتوافر فيها هذه الخاصية وأشهرها معيار العمر العقلي. ففي هذا المعيار نجد أن الكسب الذي يبلغ مقداره عاماً واحداً في سن الخامسة عشرة، ليس مساوياً لنفس الكسب (البالغ عاماً واحداً) في سن الخامسة. وكذلك لا تعطينا الدرجات الخام التي نحصل عليها من الاختبارات النفسية، إلا أرقاماً وهي في هذا لا تفيد في إعطائنا حكماً على ما إذا كانت زيادة مفردة صحيحة في الاختبار عند مستوى ٧٥ تساوي نفس الزيادة لمفردة واحدة صحيحة عند مستوى ٥٠ وتوجد مقترحات عديدة للتغلب

وسنحاول على الصفحات التالية أن نشير بصورة مختصرة إلى عدد من المفاهيم الخاصة بعلاقات التفاعل والادراك الاجتماعي وهي تلك العلاقات التي تحدث بين الأفراد أو عندما يقومون بأنشطتهم اليومية وسلوكهم الاجتماعي.

العلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي:

يعتبر مصطلح العلاقات الاجتماعية IN TERPERSONIL RELAFIONS ومصطلح التفاعل الاجتماعي SOCIAL INTERACTION

ومن المصطلحات الكثيرة الاستعمال في علم النفس الاجتماعي الحديث، مع ملاحظة انهما مصطلحان شدا الارتباط ببعضهما، فإذا ما حدثت العلاقة الاجتماعية صاحبها التفاعل الاجتماعي به فالعلاقة هي الصلة بين شخصية أو أكثر أما التفاعل فهو التأثير المتبادل وما يرتبط به تغير. أما عن كيفية حدوث التفاعل فإننا نجد انه يعتمد على تحليل السلوك الذي يقوم به الفرد في أى موقف اجتماعي باعتبار ان هذا السلوك ما هو الاستجابة لمثير صدر عن شخص آخر، ونجد ان هذا السلوك نفسه يعتبر في نفس الوقت مثيرا للاستجابة التي ستصدر عن الطرف الآخر.

بتعبير آخر فإن المثير يتحول إلى استجابة، وتتحول الاستجابة إلى مثير، وتتوالى ردود الافعال والمثيرات بطريقة تدل على وجود التفاعل.

وتؤدي بنا دراسة التفاعل إلى تحليل الموقف الاجتماعي الذي حدث فيه التفاعل الذي نحن بصدد دراسته، ويتم هذا التحليل عن طريق دراسة التغيرات التي تظهر في السلوك، وفي تتالي هذه التغيرات في سلوك اطراف التفاعل أى في تحول المثيرات إلى استجابات ثم تحول نفس الاستجابات إلى مثيرات جديدة.

ولذلك فإننا نطلق اسم التأثير المتبادل بين فردين على عملية التفاعل الاجتماعي ولاننا ننظر إلى العلاقات الاجتماعية على انها علاقات شخصية تبادلية بين شخصين أو أكثر تحدث بسبب الصلة المتبادلة التي تجمعها وتجعلهما يؤثران ويتأثران ببعضهما، فإننا ننظر إلى التفاعل الاجتماعي باعتباره جوهر العلاقات الاجتماعية التي تنشأ بين الأفراد. فإذا قلنا بوجود علاقة اجتماعية بين فردين (أ)، (ب)، فإن هذا يعنى اننا لاحظنا التفاعل الذى يحدث بينهما، أى لاحظنا سلوك كل منهما تجاه الآخر.

والتفاعل الذى يحدث بين الأفراد يضم عددا من السلوكيات المختلفة التي تظهر بوضوح عندما تنشأ هذه العلاقة الاجتماعية.

العلاقات الاجتماعية والادراك الاجتماعي

ازداد الاهتمام فى السنوات الاخيرة بدراسة عملية الادراك عند الأفراد واتجهت معظم الدراسات فى هذا الميدان إلى دراسة ما يسمى بالادراك الاجتماعي بوصفه عملية عقلية تشبه عملية تكوين المفاهيم. ومع هذه الزيادة فى الاهتمام تطورت اساليب دراسة وبحث الادراك الاجتماعي فلم تعد هذه الأساليب قاصرة على مجرد سؤال فى استمارة، أو مجرد تعليق على صورة، وانما اصبحت تتجه إلى ملاحظة ما يحدث من ادراك اجتماعي أثناء حدوث التفاعل. ويعتمد تحليل التفاعل على مدى معرفة كل من طرفي التفاعل عن الطرف الآخر، وكيفية ادراكة وكيفية حدوث هذا الادراك وما هو موقفه من ادراك الآخر له وهكذا.

ويستخدم مصطلح الادراك فى علم النفس الاجتماعي بطريقة تختلف عنه فى علم النفس التجريبي، ولذلك فإننا فى علم النفس الاجتماعي لانهتم بالادراك

على دقيق. ونجد أمثلة لهذا المستوى فى التمثيل، حيث يقوم كل ممثل بدوره فى الرواية أمام زميله، ولكن الحوار الذى ينشأ بينهما ان هذا الحوار مكتوب. ففى التمثيل يبدو للناس ان هناك علاقات اجتماعية وتفاعل، ولكن حقيقة الامر ان كل منهما يؤدى دوره وفق خطة محدده ووفق حوار مكتوب وتبعاً لتوجيهات المخرج الذى يترجمه الحوار إلى واقع.

مستوى العلاقات المتوازية

فى هذا المستوى يحدث تزامن بين وجود الشخص (أ) ووجود الشخص (ب) يقوم هذان الشخصان باصدار مثيراتهما فى وقت واحد دون ان يقوم احدهما باستقبال هذه المثيرات.

يوجد هذا المستوى فى الحالات المرضية حيث نجد ان المرضى العقلين يتحدث كل منهم إلى الآخر، وفى نفس الوقت نجد ان هذا الآخر لا يعى ما يقوله الشخص الأول، فكل منهما يتحدث عن عالمه الخاص. وفى الحياة اليومية نجد هذا النموذج عندما يتحدث الشخصان فى وقت واحد، فلا يوجد عادة الاصغاء التى تساعد على خلق العلاقة التفاعلية.

مستوى العلاقات المتبادلة عديمة التناسق

فى هذا المستوى يحدث تزامن بين وجود الشخص (أ) ووجود الشخص (ب)، وتعتمد استجابات الشخص (أ) على المثيرات التى تصدر عن الشخص (ب)، ولكن سلوك الشخص (ب) لا تعتمد على سلوك الشخص (أ)، ونجد نمودجا لهذا المستوى فى اختبارات المقابلة الشخصية التى تعتمد عادة على اسئلة سابقة الاعداد أو التجهيز. فى المقابلة نجد ان استجابات الشخص

(ب) تفيد ورود افعال لاسئلة الشخص (أ)، كما ان اسئلة الشخص (أ) لا تتأثر باستجابات الشخص (ب). مع ملاحظة انه بعض الحالات د توجد العلاقة شبة المتبادلة إذا لك تكن هناك اسئلة محددة مسبقا. وفي المجال المدرس نجد أنه يمكن وضع سلوك المعلم والتميز في هذا المستوى، فالمعلم يسأل والتلميذ يجيب، وكذلك نجد مثل هذا النوع من العلاقات في علاقة الطبيب بالمريض وعلاقة اخصائي العلاج النفسى بالمريض، فهذه كلها علاقات غير متناسقة قد تتحول إلى علاقات شبة تبادلية إذا تتأثر الشخص (أ) بالاستجابات التى تصدر عن الشخص (ب).

مستوى العلاقات التبادلية

يمثل هذا المستوى العلاقات الاجتماعية الصحيحة، ففي هذا المستوى من العلاقات يتزامن وجود الشخص (أ) مع وجود الشخص (ب)، ولكن فى هذه المرة يحدث بينهما تفاعل اجتماعى، فنجد أن التبادل بينهما قائما بحيث نجد أن المثير الصادر عن الشخص (أ) يجد له استجابة من الشخص (ب)، وهذه الاستجابة ذاتها تتحول إلى مثير بالنسبة للشخص (أ)، فيقابلها بأستجابة مناسبة تتحول هى الأخرى إلى مثير وهكذا تحدث سلسلة العلاقات الاجتماعية التبادلية التى تميز بالتفاعل الاجتماعى وكما يحدث هذا التفاعل بين فردين اثنين نجده يحدث أيضا بين جماعة وجماعة أخرى.

نخلص من كل ما سبق إلى القول بأهمية العلاقات الاجتماعية التبادلية فهى تعتبر أهم انواع علاقات التفاعل الاجتماعى، وهى محور الدراسة فى علم النفس الاجتماعى.

وسنشير باختصار هنا إلى انواع العلاقات الاجتماعية المتبادلية:

لموضوع ما، فإن كل جماعة من الجماعتين تحاول اقناع الجماعة الأخرى بوجهة نظرها أو قد يتحول موقف المعارضة إلى موافقة فتعود الجماعة مسيرتها الأولى ويختفى الانقسام بالوصول إلى وحدة الرأي. وقد يكون التأثير والتأثر بسبب التنافس العلني المكشوف بحيث نرى كل جماعة من الجماعتين مدى ما وصلت إليه الجماعة الأخرى ونجد اوضح مثال على ذلك في حالات الألعاب الرياضية الجمعية مثل كرة القدم والسلة وغيرها من الألعاب.

وقد يكون التبادل عن طريق الصراع والعدوان كما يحدث في الخصومات التي قد تنشأ بين العائلات حيث يترتب على كل مشير من العائلة الأولى ورد فعل من العائلة الثانية ويحدث تتابع في الأفعال وردود الأفعال، ونجد مثل هذه العلاقات في الشلل التي يكونها الأطفال والشباب، وكذلك بين العلاقات التي تختلف في الريف بسبب ما.

بعد ان عرضنا لنماذج من انواع العلاقات التبادلية نعرض لاحد العوامل الهامة التي تؤثر في العلاقات التبادلية، وهذا العامل هو حجم الجماعة. فلقد راينا ان هناك الجماعات الصغيرة مثل الجماعة الثنائية والجماعات الأكبر حسب عدد الأفراد الذين تتكون منهم الجماعة. وراينا انه عندما يزداد عدد الأفراد الجماعة من اثنين إلى ثلاثة تزداد العلاقات التبادلية وتظهر علاقات جديدة تربط الفرد بالجماعة. فإذا كانت الجماعة الثنائية مثلا هي الزوج والزوجة ثم انجبا فإن الجماعة تصبح جماعة ثلاثية فتنشأ روابط وتفاعلات جديدة لم تكن موجودة قبل الانجاب.

الجماعة الثنائية كما ذكرنا هي وحدة التحليل للعلاقات في علم النفس الاجتماعي، والجماعة الثلاثية هي الحالة الأولى التي يحدث فيها تفاعل

اجتماعى بين فرد وجماعة والجماعة الرباعية هى الحالة الأولى التى يحدث فيها تفاعل بين جماعة وجماعة.

اتفق علماء النفس الاجتماعى على ان يطلقوا على العلاقات الاجتماعية التبادلية اسم شبكة العلاقات الاجتماعية التبادلية وهذه الشبكة من العلاقات تتغير وتختلف وفقا لعدد الأعضاء الذين تتكون منهم الجماعة.

فى حالة الجماعة الثنائية تقتصر شبكة العلاقات على العلاقة بين الأفراد وتنحصر فى علاقة تبادلية واحدة هى للعلاقة (أ- ب).

وتنقسم شبكة العلاقات التبادلية فى الجماعة الثلاثية إلى نوعين: النوع الأول - هو العلاقة التبادلية بين كل فردين من أفراد الجماعة وعددها ثلاث علاقات هى (أ- ب، أ- ج، ب- ج). وواضح مثال لهذه العلاقة.. هو المثال الذى ذكرناه، منذ قليل الخاص بعلاقة الأب والأم والطفل ببعضهما فهذه تعتبر نموذجا جيدا للجماعة الثلاثية.

كما نجد نوعا آخر من العلاقات هو النوع الثانى - وفيه نجد فردا واحد ومعه جماعة ثنائية ونجد التفاعل بهذه الصورة (أ- ب ج، ب- ج، ج- أ، ج- ب)..... وينطبق هنا أيضا مثال الأسرة المكونة من أفراد ثلاثة عندما تكون الأم والاب جماعة ثنائية، أو تكون الأم والابن جماعة ثنائية، أو يكون الأب والابن جماعة ثنائية.

وكلما ازداد عدد أفراد الجماعة يزداد عدد العلاقة زيادة ضخمة فى شبكة العلاقات.

فالعلاقات الاجتماعية فى الجماعة الرباعية تصل إلى ٢٥ علاقة مختلفة، فإذا كان أفراد الجماعة هم أ، ب، ج، د فإننا نجد العلاقة التالية:

أما إذا انحرفت الشله عن سواء السبيل فانها ستشكل خطرا يعوق نمو الطفل.

المتامل لشلل الأطفال يجد ان هناك فصلا حادا بين البنين والبنات ويختلف كل نوع من هذين النوعين من الشلل تبعا لاختلاف طبيعة الذكور وطبيعة الاناث فى هذه المرحلة من مراحل الحياة، ولذلك نجد ان الشلل التى يكونها الذكور تكون أكثر عددا واقوى من حيث التنظيم، واكثر تماسكا من شلل البنات.

وعندما يدخل الطفل إلى مرحلة المراهقة يبدأ فى التخفف من شلل الأطفال ويبدأ فى الانضمام إلى العديد من الشلل التى تساهم فى تحقيق المظاهر المختلفة لنمو المراهق معنى هذا انه فى مرحلة متقدمة من عمر الطفل (المراهقة) لم تعد الشله الواحد بمقادره على توفير جميع الاحتياجات الثمانية لشخصية المراهق مما يجعله ينضم إلى جماعات متعددة تساهم فى تحقيق النماذج السلوكية المختلفة كما تساهم فى تحقيق درجة عالية من النمو الاجتماعى. وهذه الظاهرة تفسر لنا السبب فى كثرة عدد الجماعات فى مرحلة المراهقة مع قلة عدد أفرادها بالمقارنة بشلل وجماعات الطفولة المتأخرة. فالمراهق يكون قد تعلم كيفية اختيار اصدقائه ومعارفه، وهذا يوضح لنا أيضا خط سير تكوين الشلل والجماعات فهى تسير من العام إلى الخاص وهذا يتفق أيضا مع النمو الطبيعى فى المراهقة.

علينا الآن ان نلقى نظره على أهم مظاهر العلاقات التبادلية فى الجماعات. قلنا ان الجماعة الثنائية هى ابسط الجماعات، كما ان العلاقات بين طرفى الجماعة الثنائية يعتبر الأساس الأول لدراسة العلاقات المختلفة وكذلك التفاعل الاجتماعى - أما عن التفاعل ذاته فإننا نجد انه قد يكون تفاعلا لفظيا

يقوم على المناقشة والحوار وقد يكون تفاعلا غير لفظي يعتمد على التعبيرات الوجهية والایماءات والاشارات، وقد يجتمع هذين المظهرين فى موقف واحد فيصبح التفاعل لفظيا وغير لفظي فى ذات الوقت:

المظاهر اللفظية للعلاقات

تتلخص أهم هذه المظاهر فى صيغة الحوار اللفظي وفى توقيت الحوار. وتختلف صيغة الحوار اللفظي بين الأفراد المتفاعلين فى الجماعة الثنائية تبعا لموقف كل منهما من الآخر (سؤال - اجابة - أمر طاعة..... الخ) وتحدد صيغة السؤال وطريقة طبيعية الاجابة كما تحدد نوع التعليمات وطبيعتها نوع سلوك الطاعة أو الرفض فى تنفيذ التعليمات. ولكل فرد طريقته المميزه فى الحديث والحوار من حيث السرعة والبطء ومن حيث الطول والقصر ومن حيث التردد والاندفاع، وهذه الأساليب تؤثر على سلوك الطرف الآخر فى المناقشة والحوار. ثم نجد هناك ما نسميه بمقاطعة الحديث وخصوصا عندما يطيل احد طرف الحديث فى حوار، وهذه المقاطعة تحدث من كلا الطرفين.

المظاهر غير اللفظية فى العلاقات

وجد الباحثون ان ما يصدر من اشارات وحركات وايماءات يثير فى الشخص الآخر نفس تلك الاستجابات غير اللفظية. وقد توصل بعض العلماء إلى ما يسمى تزامن التفاعل بين المتحدث والمستمع بالنسبة لحركات الايدي والراس والعينين، وجد ان هذا التزامن يصاحب الجملة اللفظية أو الكلمة المنطوقة، وهذه تفيد فى دراسات التفاعل بين الأشخاص أو بين المعلم والتلاميذ فى الفصل الدراسي.

هناك ما يهدد هذا الاتزان بسبب تصرفات احد اعضائها، فتعمل الجماعة على توفير الظروف التي تساعد على اعادة الاتزان إلى العلاقات الاجتماعية. وفي مثل هذه الحالات تفرض الجماعة على المخطئ ان يعترف بخطئه وان يقوم بالاعتذار عما بدر منه حتى نسمح له بالعودة إلى عضوية الجماعة على شرط الایعود إلى اغضاب اعضاء الجماعة.

أما عن الاتزان فی العلاقات الاجتماعية فإنه لا يحدث مباشرة مع تكوين الجماعة وانما يحتاج إلى فترة من الوقت يحدث فيها التفاعل حتى تصل العلاقات الاجتماعية إلى درجة من التشبع وهذه الدرجة تساعد على توفير الاتزان والاستقرار، ويقوم كل عضو من اعضائها بالمحافظة على هذا الاتزان. وافراد الجماعة الذين يستطيعون تغيير ادوارهم إذا ما حدث ما يهدد استقرار واتزان الجماعة، يعتبرون هم أهم الأفراد فيها واكثرهم مرونة وخبرة فی مجال العلاقات الاجتماعية.

العلاقة بین شخصية الفرد وعلاقته الاجتماعية

اهتم عدد من العلماء بدراسة شخصية الفرد وعضو الجماعة كمدخل للتنبؤ بالمظاهر السلوكية فی الجماعة. وقد اعتمد هؤلاء العلماء فی ذلك على افتراضهم بان نمط التفاعل بین أفراد الجماعة يمكن ان يكون واضحاً ومميزاً إذا كانت شخصيات الأفراد ذات خصائص شخصية واضحة.

ففي العلاقات الاجتماعية يعتمد سلوك الفرد (ب) على الخصائص الثابتة فی شخصية الفرد (أ) مثل الجنس والعمرزه وعلى الخصائص المتغيرة فيه أيضاً مثل السمات المزاجية ومدى توافقه النفسى والاجتماعى. ويرى هؤلاء العلماء ان درجة المرونة التى توجد فی شخصية الفرد تساعد هذا الفرد على ان يقوم

بادوار اجتماعية متعددة، ولكنها جميعا ندخل تحت الاطار العام لشخصيته، وتنفيذ استجابات الأفراد الذين يتعاملون مع هذا الشخص وفقا لشخصية النوعية التي تحدد سلوك الشخص الأول.

ولا نستطيع هنا أيضا ان ننكر أهمية الموقف وخصائصه فهي من العوامل التي تؤثر على النمط النوعي لشخصية أفراد الجماعة وبالإضافة إلى خصائص الموقف لا يفوتنا ان نفكر في طبيعة العمل المشترك، وفي نوع المناقشة وطبيعتها، وكذلك في خصائص البيئة الطبيعية التي يوجد فيها أفراد الجماعة، كذلك نوع المعايير والقيم الاجتماعية التي تحكم السلوك.

إذا تقاربت صفات خصائص الشخصية لأعضاء الجماعة فإننا نجد نوعا من التعادلية في علاقات هؤلاء الأفراد ففي هذه الجماعة لا يوجد الشخص المسيطر أو المستبد أو الزعيم وانما ستكون هذه كلها علاقة تبادلية متوازنة.

وعلى الجماعة في هذه الحالة ان تختار من بين أفرادها من سيتولى المهام القيادية كعملية تنظيمية أكثر من كونها عملية تسلطية أو تحكمية. وقد اوضحت العديد من الدراسات ان علاقات الصداقة تنشأ بين أفراد الجماعة إذا حصل كل عضو على الجزء المناسب الذي يحبه لنفسه، ويتحقق هذا الجزء عن طريقين:

اشباع الحوافز الاجتماعية أثناء التفاعل.

التعاون الذي يمنع التعارض والاختلاف في وجهات النظر بين الاصدقاء. وقد ثبت ان علاقات الصداقة لا تعتمد فقط على الخصائص الشخصية للفرد ولكنها تعتمد كذلك على طبيعة العلاقات القائم بين الأفراد وعلى نوع التفاعل

وقد اعتدت بعض الدراسات فى هذا الصدد على تحليل الاستجابات خلال الدقائق الخمس الأولى من اللقاء. ويعتمد هذا الأسلوب على تحليل المستوى اللفظى وغير اللفظى للفاعل. أما فى حالة استخدام الدوائر التليفزيونية المغلقة فإن الباحث لا يتقيد بالدقائق الخمس الأولى فقط ولكنه باخذ أكبر فترة ممكنة حتى يتمكن من التحليل الصحيح للظاهرة. ويستطيع الباحث أيضا ان يلاحظ ويسجل كل ما يحدث من اقوال وافعال فى عملية التفاعل، وتتم الملاحظة بطريقة غير مباشرة بحيث يرى الباحث ما يحدث دون ان يراه أفراد التجربة حتى لا تتدخل شخصية الباحث بالتأثير السالب أو الموجب فى مجرى التفاعل. نماذج تفسير العلاقات التبادلية

تتحول نماذج (محاولات) فهم وتفسير الظواهر المختلفة إلى نظريات تصلح لفهم وتفسير هذه الظواهر عندما تتأكد صحة هذه النماذج عن طريق الأبحاث والتجارب.

ويوجد نوعان من النماذج التى تفسر العلاقات التبادلية بين الأفراد هى:
النموذج الذى يهتم بتفسير العلاقات من وجهة نظر كل فرد من أفراد عملية التفاعل. ومن أمثلة هذا النوع نموذج الاستجابات المتتابة، ونموذج المهارات الاجتماعية.

النموذج الذى يمثل حصيلة التفاعل القائم بين طرفى التفاعل كتنظيم له خواصة ومميزاته، ومن أمثلة هذا النوع نجد نموذج التكلفة - والعائد.

نموذج الاستجابات المتتابة

فى هذا النموذج يتفاعل الفرد مع آخر فيستجيب للاستجابة الاجتماعية

الصادرة عن الشخص الآخر، حيث تصبح استجابة مثيرا لاستجابة من طرف الحوار (التفاعل) الآخر وهكذا تتابع الاستجابات فى سلسلة متتالية الحلقات.

نموذج المهارات الاجتماعية

لم يقتنع العلماء بالنموذج السابق ووجهوا إليه النقد، فقد راوا ن العلاقة الثنائية ليست مجرد استجابة تصدر عن احد الفردين فتصبح مثيرا لاستجابة من الفرد الآخر، بل ان كل طرف من طرف التفاعل يهدف من علاقاته بالفرد الآخر إلى تحقيق هدف معين، وهذا ما جعل العلماء يقترحون نموذجا آخر هو نموذج المهارات الاجتماعية كبديل للنموذج السابق.

والمهارة الاجتماعية عبارة عن نظام متناسق من النشاط يهدف إلى تحقيق هدف معين. ويطلق عليها اسم مهارة اجتماعية لأنها تحدث عندما يتفاعل فرد مع آخر، ويقوم بنشاط اجتماعي، يتطلب هذه المهارة حتى يستطيع ان يتواءم مع ما يقوم به الفرد الآخر، وحتى يتمكن من تصحيح مسار نشاطه. فعندما يحدث حوار ما بين شخصين فإن احدهما يصمت حتى يترك الفرصة للآخر، وعندما يتحدثان يستخدمان لهجة معينة تتوفر فيها الموضوعية أو الاحساس بالود والصدقة مع عدم الانفعال الا فى حدود ما يتطلبه الموقف. ولذلك فإننا نقول ان المهارات الاجتماعية تختلف باختلاف الموقف (تعاطف، مجاملة، سيطرة، قيادة، خضوع) وهكذا تختلف المهارات الاجتماعية من موقف لآخر وتختلف معها أنماط السلوك اللفظي وغير اللفظي الذي يقوم به اطراف التفاعل. ويفسر نموذجا المهارات الاجتماعية ما يحدث من تفاعل بين طرف التفاعل حن يواجه كل منهما الآخر وقيم معه علاقات مختلفة على أساس ان كل طرف

٢٤	١٤	أ
ص	س	

ب ١

ب

ب ٢

مصفوفة التكلفة والعائد في الجماعات الثنائية ب) بناء على هذه البيانات،
وهنا نجد ان تقييم (أ)، (ب) نعتمد على معلوماته عنه.

الفصل الرابع

التطبيع الاجتماعى والتنشئة الاجتماعية

تدل التنشئة الاجتماعية فى معناها العام على العمليات التى يصبح الفرد من خلالها واعيا ومستجيبا للمؤثرات الاجتماعية، وما تشتمل عليه هذه المؤثرات من ضغوط وما تفرضه من واجبات على الفرد حتى يتعلم كيف يعيش مع الآخرين ويسلك معهم فى الحياة. والتنشئة الاجتماعية ماهى الـ نتائج للعمليات التى يتحول بها الفرد من مجرد كائن بيولوجى وعضوى إلى شخص اجتماعى.

فى طفولة الإنسان نجد اقصى درجة من تأثير التنشئة الاجتماعية ثم نجدها بعد ذلك بدرجات متفاوتة على مدى سنوات العمر - وتساهم التنشئة الاجتماعية بدرجة كبيرة فى صياغة شخصية الفرد.

ومن العلماء من يطلق على عملية التنشئة الاجتماعية بهذا المعنى مصطلح التطبيع الاجتماعى. ويرى هؤلاء العلماء ان من أهم أهداف الجماعة ان تحافظ على بقائها واستمرارها وان تحافظ أيضا على تماسكها وتوازنها الداخلى. ولا يتحقق هذا الاستمرار الا بمحافظـة الجماعة على عاداتها وتقاليدها ومعايير السلوك الاجتماعى فيها، ولذلك فإن الجماعة عادة ما تقوم بنقل هذا التراث إلى اعضاءها الصغار الناشئين، بحيث يتمثلونها فى سلوكهم وفى تعاملهم مع

وكذا يؤدي الافراط فى التطبيع الاجتماعى والتنشئة الاجتماعية إلى اضعاف ثقة الفرد بنفسه واعتماده على الآخرين ويؤدي التفریط إلى العصيان والعدوان. أى أن الافراط والتفریط يؤدديان إلى نوع غير سوى من التنشئة والتطبيع الاجتماعى أما التفاعل الصحيح القائم على اتران ضغوط الجماعة مع الحرية الفردية يؤدي إلى نوع سوى من التنشئة الاجتماعية.

العناصر التى تؤثر فى عملية التنشئة والتطبيع الاجتماعى:

تنقسم هذه العناصر إلى نوعين:

١. العناصر المتصلة بالفرد وتمثل فى:

أ. العوامل الوراثية والاستعدادات الفطرية.

ب. القابلية للتعلم.

ج. القدرة على التعاطف والتفاعل وتكوين علاقات اجتماعية.

٢. العناصر المتصلة بالمجتمع: وتمثل فى:

أ. الادوار والمكانات الاجتماعية.

ب. القيم والمعايير.

ج. المؤسسات الاجتماعية.

أولاً: العناصر المتصلة بالفرد

أ- الميراث البيولوجى:

يعتبر من العناصر الهامة فى عملية التنشئة والتطبيع الاجتماعى ومن المعروف

علميا اليوم أن الخصائص البيولوجية تؤثر بدرجة كبيرة فى عملية التعلم، ونعلم أن من يعانون من الاعاقات البيولوجية الوراثية قد يستحيل تنشئتهم أو تطبيعهم اجتماعيا، وإذا كان ذلك ممكنا فانهم يواجهون بالعديد من المشكلات أثناء هذه العملية.

والميراث البيولوجى للإنسان هو الذى يسمح بهذه العملية و بل ويجعلها ضرورية لحياة كل منا، لان تطور المخ والجهاز العصبى وأعضاء الجسم وانتشبه القامه يجعل الإنسان قادرا على القيام بأنشطة متعددة ومعقدة فيتعلم الإنسان المفاهيم والرموز ويتعامل بها ويتداولها ويستطيع أن يتذكر الماضى ويتمثل المستقبل..... الخ.

أما عن ضرورة هذه العملية فإننا جميعا نعلم ان الإنسان عندما يود يكون أكثر الكائنات الحية عجزا، كما أن عجزه يبقى مدة اطول منكل الكائنات.. ولذلك فقد أصبح من الضرورى أن يتعلم هذا الطفل العاجز كيف يتعامل مع البيئة المادية والاجتماعية، ولا يتأتى هذا التعلم الا عن طريق عملية التنشئة و التطبيع الاجتماعى.

ب - القابلية للتعلم:

من أهم ما يميز الخصائص البيولوجية للإنسان هى هذه القابلية الراقية على التعلم وتشكيل السلوك و وخاصة تعلم واستخدام الرموز واللغة ويجب أن نلاحظ أن تشكيل الطفل البشرى لا يحدث بطرقه آلية أو تلقائية أى ان الطفل لا يتشكل الا اذا وجدت المثيرات الخارجية التى تحرك الامكانيات البيولوجية أثناء الاستجابة وتعلمه، وهذه تساعد على أن يغير نفسه لانه عن طريق الاستجابة

وحدها لا يحدث التغيير، ويدون الاستثارة الخارجية لا يستطيع الطفل أن يقوم بالاستجابات التي تساعد على تغيير نفسه.

معنى ذلك أنه لا بد من الاستشارة الخارجية لامكانيات الطفل البيولوجية وكذلك لا بد من الاستجابة لهذه الاستثارة حتى يستطيع أن يغير نفسه ورغم أهمية الطبيعة البيولوجية في تعلم الإنسان إلا أنها ذات حدود فإى تدريب لا يمكن أن يكسب الإنسان خواص غير انسانية، أو خواصا تتعارض مع امكانية الفطرية.

ج. القدرة على التعاطف والتفاعل:

يؤكد كوبي على أهمية التعاطف لانه ينظر إلى الإنسان نظرة شمولية حيث يوى أن الفطره الإنسانية تتميز عن الطبيعة الحيوانية، وهى فطرة عامة بين بنى الإنسان. وتتكون الفطرة الإنسانية العامة عنده من العواطف والمشاعر الاساسية عند الإنسان مثل مشاعر الحب والخجل والعجب والطموح والغير هو القسوه والشفقه والخشوع.. ويرى أن طريق التعبير عن هذه المشاعر تختلف باختلاف الثقافات والاساس الذى تقوم عليه هذه المشاعر هو أن يضع نفسه - تخيلا - فى موضع الآخرين حتى يستطيع أن يشعر بمشاعرهم. ولان هذه الفطرة عامة فإن هذا يمكننا من فهم مشاعر وسلوك الجماعات التيختلف اسلوب حياتها عن أسلوبنا فى الحياة، ويتم هذا الفهم بسهولة أحيانا وبصعوبة فى احيان أخرى.

ولكى تنمو هذه الفطرة الإنسانية لابد أن ينمو الطفل فى جماعة أولية. اوضح مثال عليها هو الأسرة.

أما عن العناصر المتصلة بالمجتمع فتناول فيها:

أ- الادوار والمكانات الاجتماعية:

ويقصد بذلك وضع معين في البيئة أو التركيب الاجتماعي في جماعة من الجماعات فلام عن سبيل المثال عدة ادوار وعدة مكانات فهي زوجة وهي ربة بيت وهي مضيقة، وهي كربة بيت تقوم برعاية الصغار والعناية بهم وادارة شئون الأسرة. ولكل مكانة مكانة اجتماعية ادوار تعبر عنها وتوقعات، وعليها أيضا التزامات لابد ان يقوم بها شاغلها ولها حقوق يتمتع بها. فالعلم مثلا وهو شاغل مكانه اجتماعية يقوم بادوار أو سلوك مرتبط بمكانته، فيسأل تلاميذ. عما حصلوا وتعلموه وقد يطلب منهم الاجابة كتابة، أو شفاهة حتى يستطيع أن يقيسهم وكل هذا سلوك متوقع ممن يشغل مثل هذه الوظيفة أو المكانة. ومن هنا نجد ان لهذا العلم دور فهو يعلم التلاميذ وله اجر واحترام ومن حقه ان يطاع فيما يأمر به التلاميذ.

والجماعات التي يتعامل معها الطفل هي نسيج متشابك من المكانات الاجتماعية المختلفة ومن انواع السلوك المرتبطة بها والمتوقعة من اصحابها وهو تفاعله مع هذه الجماعات يتعلم هذه التوقعات كما يتعلم أنماط السلوك التي ترتبط بما يشغله من مكانات و أوضاع اجتماعية مختلفة في الجماعات التي يتعامل معها. فيتعل ما هو متوقع من الابن الأكبر مثلا، وما هو متوقع من التلميذ، أو من عضو جماعة اللعب، ويتعلم انواع المكانات الاجتماعية التي يشغلها الكبار في أسرته أو في المدرسة.

ب- القيم والمعايير:

ويلتقى بها الطفل أو الإنسان بصفة عامه أثناء تعامله مع كل الجماعات

المختلفة فى مجتمعه. والقيم هى الأفكار التى نحدد ما هو حسن مقبول وما هو سئ ومرفوض، وهى متفق عليها بين غالبية اعضاء المجتمع.

وتلقى القيم الاحترام العميق والحرص عليها ويتم توارثها، أما المعايير فهى التى تحدد السلوك المقبول والسلوك غير المقبول فى الجماعة.

فالمعايير تنظم السلوك مباشرة بينما نجد ان القيم تكون على مستوى اعلى مستوى ممن التجريد ولها درجة أعلى من الثبات. فالنظام قيمة يعلى المجتمع من شأنها ويحترمها. أما اتفاق الجماعة على الالتزام وترتيب معين فى الكلام أثناء المناقشة فهو معيار سلوكى ويمكن النظر إلى القيم والمعايير على انها منظمات اجتماعى للعلاقات التبادلية والتفاعلات الاجتماعية بين اعضاء الجماعات وبين المؤسسات الاجتماعية المختلفة، وهى جميعا مما يحرص المجتمع على أن يتمثله الابناء أثناء نموهم وتشكيلهم ليصبحوا اعضاء صالحين فيه.

جـ- المؤسسات الاجتماعية:

يتم الجانب الأكبر من عملية التنشئة والتطبيع داخل العديد من المؤسسات الاجتماعية، حيث تركز كل مؤسسه على جانب معين من الحياة، وتعكس عددا من القيم وتعمل وفق معايير معينه.

ويزداد عدد المؤسسات الاجتماعية التى يتعامل معها الطفل وتزداد درجة تعقدتها كلما تقدم فى نموه الاجتماعى، فيتعلم ما هو عام مشترك بين هذه المؤسسات كما يتعلم ما هو خاص بكل منها... وإلى جانب المؤسسات الاجتماعية يوجد ما يسمى بالقطاعات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية المختلفة، وهذه تؤدى إلى تكوين اساليب حياة مختلفة. فى القيم والمعايير

مما يؤدي إلى تمايز هذه المستويات ويجب ملاحظة ان هذا التمايز لا يؤدي إلى حدود فصله بين القطاعات المختلفة فهناك دائما هو مشترك، كما أن هناك حركة اجتماعية بين هذه المستويات.

وننتقل الآن إلى الحديث عن أهم العمليات التي توصف بها التنشئة الاجتماعية وهي:

١. التعلم الاجتماعي:

يقصر بعض العلماء التنشئة الاجتماعية على التعلم الاجتماعي. وعلى الرغم من ان التعلم يلعب دورا هاما في التنشئة الاجتماعية الا انها اعم من مجرد التعلم لانها حصيلة عمليات متعددة ومختلفة، وقد تكون عملية التعلم الاجتماعي من أهم تلك العمليات، ولكنها ليست العملية الوحيدة.

ويختلف دور التعلم الاجتماعي في التنشئة والتطبيع الاجتماعي عن مجرد النمو الاجتماعي لان التعلم نمو موجه لاعداد الطفل لمجتمعه الذي ينتمى إليه. ويدل هذا التعلم على ما يكتسبه الطفل من عادات الطفل وتقاليده وقيم ومعايير مجتمعه حتى يضطبع وعيه وفهمه وادراكه للعالم الخارجي المحيط به بطريقة المجتمع في الادراك وحتى يفسر خبراته في اطار ذلك الادراك.

ويختلف دور التعلم الاجتماعي في التنشئة والتطبيع الاجتماعي تبعا لاختلاف مراحل العمر ويصل تأثير هذا التعلم إلى أقصى درجة له في الطفولة المبكرة والوسطى.

ولقد بلغت أهمية التعلم الاجتماعي الدرجة التي أصبح له نظريات خاصة، فنجد أن نظرية روتر Rotter تؤكد على الحاجات التي يحققها التعلم الاجتماعي

وهى: تأكيد المكانة الاجتماعية والحماية الناتجة عن التعلق، والسيطرة، والاستقلال، والحب والعطف والراحة البدنية. والتعليم الاجتماعى الذى يحقق هذه الحاجات ينمو بالتنشئة والتطبيع الاجتماعى إلى وجهته الصحيحة. أما البورت Allport فإنه يؤكد على أهمية الدوافع الاجتماعية وما يصاحبها من تعلم اجتماعى فى التنشئة والتطبيع الاجتماعى. وفى هذه النظرية يؤكد على نشأة الواقع الاجتماعية وفى اطار آيه دوافع سابقة تتم استقلالها عنها وظيفيا خلال مراحل النمو. وتتطور عملية التنشئة والتطبيع الاجتماعى عن طريق الاستقلال الوظيفى فتكتسب بهذا التطور مظهرها الدينامى، وتكتسب خصائصها الاجتماعية.

أما سيوارد Seward فإنه يؤكد على أهمية التقمص فى التعلم الاجتماعى حيث يتقمص الطفل خلال اطوار حياته دور الكبار عندما يسلكون اجتماعيا. وتعد عملية التقمص من أهم العمليات التى تعتمد عليها التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعى فى اكساب الطفل القيم المختلفة وخصوصا قيم والديه.

٢. عملية تكوين الانا والانا الاعلى:

يتكون الجهاز النفسى عند الإنسان من الاد Id والانا Ego والانا الاعلى S-per Ego والاصل فى هذا الجهاز هو الاد Id أو الجزء اللاشعورى الذى يولد به الفرد، وهو مجرد من الخلق والمنطق ويسعى دائما لتحقيق اللذة، وبه يتميز الفرد بوصفه كائنا بيولوجيا عنه كشخص اجتماعى.

وعندما يتصل الاد بالمجتمع تبدأ عملية تكوين الانا، أو عملية التحول من الفردية البيولوجية إلى الشخصية الاجتماعية، وبهذه العملية تبدأ أيضا عملية التنشئة و التطبيع. الانا يخضع لمبدأ الواقع ولذا فهو منطقى، وذا تمكن من

تحقيق رغبات الابد فهو يحققها فى اطار الواقع الذى يفرضه المجتمع بعاداته وتقاليد وقيمه ومعايير وقوانينه.

وتتكون الانا الاعلى من تعليمات الأب متمثلة فى الاوامر والنواهي كما تدركها الانا أى مما يقوله الأب أمرا، ناهيا، مهددا، راضيا، مشجعا، مكافئا معاقبا، والاب بهذه العملية ينقل لاولاده سلطه ابيه هو «أى جدهم» فكان الانا الاعلى هو مظهر استمرار قيم وعادات وتقاليد وطقوس المجتمع إلى الاجيال القادمة وهو بذلك أساس معايير السلوك الاجتماعى.

٣. عملية التوافق الاجتماعى:

يخلط البعض بين مفهوم التوافق الاجتماعى Adjustment ومفهوم التكيف Adaptation ويجب أن نعرف أن التوافق عملية اعم من التكيف وهو يشمل النواحي النفسية والاجتماعية أما التكيف فهو قاصر على النواحي الفسيولوجية. ولا تقتصر عملية التوافق الاجتماعى فقط على الطفل بل نجد أنها تمتد فى حياة الواشد وخاصة عندما يواجه بيئه اجتماعية جديدة، حيث تبدأ عملية التوافق مع البيئة الجديدة. وفى اطار هذا الفهم نجد أن عملية التنشئة والتطبيع لا تقف فقط عند مرحلة الطفولة ولكنها تمتد لتشمل كل ما يحدث لى فرد عندما يتوافق بسلوكه مع معيير الجماعة التى يتضمن إليها ولا سلوب حياتها.

٤. عملية التكيف:

تهتم عمليات التنشئة والتطبيع بنقل ثقافة جيل إلى جيل الذى يليه وذلك عن طريق الأسرة والمؤسسات الاجتماعية المختلفة. وبما أن هذه الثقافة تميز مجتمعا عن مجتمع آخر فإن التنشئة الاجتماعية والتطبيع من أهم الوسائل

التي يحافظ بها المجتمع على خصائصه وعلى استمرار هذه الخصائص وإذا فشلت التنشئة الاجتماعية أو لتطبيع بالنسبة للفرد فإن هذا يشكل خطراً مثل ذلك الخطر الذي يحدث عندما تتمثل بالنسبة للمجتمع، لأنها عندما تفشل في أداء وظيفتها الثقافية فإن هذا يعنى انهيار المجتمع وانقراضه وتحوله إلى مجتمع آخر. والمتطلبات الثقافية لأي مجتمع تتمثل في لغة المجتمع ودينه وخلقه وقيمة وعاداته وتقاليده وكل ما يميز مجتمعا عن آخر أو يميز المجتمع نفسه أبن العصور المتباينه.

نظريات فى التنشئة والتطبيع الاجتماعى

ظهرت نظريات تحاول تفسير العمليات المعقدة التى تساهم فى تحويل الكائن البيولوجى إلى كائن اجتماعى. وقد ركز بعض هذه النظريات على الطفل كما هو الحال فى نظرية التحليل النفسى ونظرية التعلم وركز بعضها على العوامل الاجتماعية التى يتفاعل معها الطفل مثل نظرية الادوار الاجتماعية.

١. نظرية التحليل النفسى:

يضع فرويد نمطا مميزا للنمو النفسى عند الطفل فهو يسرى أن الطفل كما ذكرنا منذ قليل يولد وهو مزود بالاد Id وهو عبارة عن مجموعة من الدوافع الفطرية الغريزية الشهوية التى توجه السلوك وفق مبدأ اللذة.

ويهم الطفل فى ضوء هذه المجموعة من دوافع الاد أن يحظى بالمتعة والاشباع ولكن ما يحدث أثناء نموه انه يتعرض للضوابط الاجتماعية عن طريق ابويه فهو لا يستطيع دائما أن يغضب بلا حدود بدرجة تجعله يثور ويحطم الأشياء ولا بد أن يتم فطامه وأن يتم فطامه وان يتدرب على عمليات الاخراج،

ويمنع من اللعب بكل ماتصل إليه يده، وبكل ما يجب. وبسبب عمليات الضبط هذه يتحول جزء من الاد إلى الانا.

والانا هو ذلك الجزء الواعى من الشخصية وهو يعمل وفق مبدأ الواقع، ولذلك يحاول أخضاع مطالب اللذة للتحكم ويوجه النشاط وفق مبدأ الواقع. وكل المطالب الصعبة يدفع بها الانا إلى اللا شعور، وهو تلك القوة الضخمة التي تعبر عن نفسها فى الاحلام وفى الهفوات وفى الأمراض النفسية والاضطرابات لنفسجية... الخ.

ويرى فرويد أن هناك مراحل تطور يمر بها الطفل فى نموه.... ويرى أن هذه المراحل مراحل حتمية ومتداخلة. ومنها المرحلة الأولى من هذه المراحل المرحلة الفمية. وتسمى بذلك لان يحصل على أشباعه الشهور الأول عن طريق الفم. فى هذه المرحلة يتعلم الطفل التمييز بين النفس self بمعنى الذات . jde-tity

ولما كان الطفل يتلقى لذة الامتصاص والغذاء والدفا من امة فإنه تنشأ عنده رابطة عاطفية كبيرة بامة، وتتحدد شخصية الطفل ونوع ونمط علاقاته الاجتماعية. الطفولة التى يجد فيها الطفل اشباعا ورعاية لشئونه، تعطى الطفل احساسا بالطمأنينة والراحة فى العالم الذى يحيط به، حيث يراه مكانا امنا يعيش فيه، وليس مكانا باردا لا يهتم بهولا مكانا معتديا لا بد أن يحمى نفسه منه. وتلى المرحلة الفمية المرحلة الشرجية، وهى تسمى كذلك لان الطفل فى هذه المرحلة يجد لذة فى الاخراج، ولان التدريب على عمليات الاخراج يمثل مشكلة رئيسية للطفل فى هذه المرحلة.

يلى هذه المرحلة الاودية وهى تبدأ من سن ثلاث سنوات تقريبا ويهتم فيها

الطفل بأعضاء التناسلية باعتبارها مصدر اشباع ولذة والظاهرة الرئيسية فى هذه المرحلة هى عقدة أوديب، وهى تنشأ من ارتباط الطفل بأحد والديه من الجنس الآخر وذلك الارتباط الذى يعتقد بالمطالب المضادة من الوالد من نفس جنس الطفل، وهذا يؤدى إلى توليد مشاعر العدوانية. وتختلف طرق النمو عند الطفل الذكر عنها عند الطفل الانثى. فالذكر يرتبط بامه يحبها ويريد أن يستأثر بها إلا أن الوالدين لا يسمحان للطفل بتحقيق غرضه فتكبت هذه المشاعر ويدخل بعدها إلى مرحلة الكمون.

أما البنت فهى ترتبط ارتباطا شديدا بأبيها وتشعر بالغيرة والعدوانية تجاه امها. وتمنع البنت فى مسار نموها العادى من موضوع الحب أو اختيار الحب وتكبت مشاعرها نحر أبيها خوفا من العقاب وفقدان الحب.

ويعتبر مفهوم التوحد Identification والانا العليا هما أكثر مفاهيم التحليل النفسى أهمية بالنسبة لعملية التطبيع والتنشئة الاجتماعية، ولها بعد خاص فى تطور مرحلة الكمون. وفى هذه المرحلة تكبت الرغبات الشهوية.

أما الانا العليا فانها تنشأ من خلال التقمص، وعلى ذلك نجد أن الشخصية تتكون من الاد، والانا، والانا الاعلى. وتستمر الانا الاعلى فى اداء وظيفتها، أى أنها وكيل داخلى يقوم بهذه العمليات ويستمر فيها، فهى تراقب الانا وتوجه إليه الاوامر، وتصبحه وتنذره وتمهددة بالعقاب، وتماما كما كان يفعل الوالدن، الذان حلت هى محلها، ونحن نصور الانا الاعلى فى هذه الوظيفة على أنه الضمير.

المرحلة التالية بعد مرحلة الكمون هى مرحلة المراهقة وهى مرحلة الجنسية التناسلية وعلى الفتى هنا أن يواجه نزعاته الجنسية التى تستيقظ مرة أخرى وفى

حالة النمو العادى لا يبدى الطفل ذلك الاهتمام القديم بوالديه بأعتبارهما موضوعات للحب والشهوة، بل يبحث عن الاشباع عن طريق إقامة العلاقات مع أفراد الجنس الآخر، وعلى نموه وخبراته السابقة من ناحية أخرى. فقد تواجه المراهق ظروف غير مواتية ومحيطه فى حياته تدفع به إلى النكوص والارتداد إلى الاعتماد الزائد أو أية صورة من صور الاشباع الطفلية. أو قد تؤدى الدوافع الجنسية المشبعة إلى تصادم مع معايير السلوك عند الانا الاعلى فيؤدى ذلك إلى صراع داخلى شديد.

نظرية التعلم فى التنشئة والتطبيع الاجتماعى

ذكرنا على الصفحات السابقة أن عملية التنشئة والتطبيع الاجتماعى ما هى فى حقيقة الامر الا عملية تعلم لانها تهدف إلى تعديل وتغيير السلوك من خلال التعرض للخبرات والممارسات، ولان المؤسسات المسؤولة عن التنشئة الاجتماعية والتطبيع

تستخدم بعض أساليب التعلم فى تحقيق هدفها المنشود. وعلى الرغم من تنوع نظريات التعلم الا اننا نجد أن هناك خطوطا عريضة متفق عليها فى التعلم. ويمكن النظر إلى التنشئة الاجتماعية والتطبيع على أنها نوع من التعلم يهتم بالسلوك الاجتماعى عند الإنسان. وهى فى ذات الوقت نوع من التعلم يساعد الفرد على القيام بالادوار الاجتماعية.

حاول ميللر ودولارد Miller & Dollard تطبيق المنهج السلوكى على التعلم الاجتماعى ونقل نتائج التجارب المعملية إلى مجال السلوك الاجتماعى. ويرى ميللر ودولارد انه توجد شروط اربعة لابد من وضعها فى الاعتبار عندما ندرس التعليم، وهذه الشريط هى: الدوافع والموجهات والاستجابات والجزاءات.

ونعرف انه توجد لدى الطفل دوافع تحدث لديه التوتر بدرجة تدفعا إلى القيام بالنشاط.

فالطفل الذى يريد جذب انتباه اباه (دافع موجه) فيقوم بممارسة عمل مايلفت النظر (استجابة) وعندما يقوم بالعمل يحصل على الجزاء أو المكافأة وهى انتباه الأب. وبهذه الطريقة يتعلم الطفل سلوكا جديدا. أما التعلم الاجتماعى فهو أكثر تعقيدا من هذا المثال لانه توجد العديد من الشروح والتميزات التى تتصل بالخطوط الرئيسية للتعلم، ولكن بإمكاننا ان نشير إلى الدوافع مثل الجوع والعطش، فهذه الدوافع قد تكون اساسا لدوافع ثانوية (اجتماعية) مثل التقبل والاعتراف من الآخرين كما أن الموجهات المثيرة يحدث لها تعميم وتميز من جانب التعلم، وقد تنطفى بعض الاستجابات ولا تظهر فى حين يتدعم بعضها ويقوى، وهذه الاستجابات نفسها منها ماهو متوقع ومنها ما هو مباشر، أما الجزاءات فتجد منها ماهو أولى مثل الطعام ومنها، هو متعلم من الثقافة مثل التقدير الاجتماعى والمكافآت. والاساس الذى يعتمد عليه السلوك الاجتماعى هو التقليد الذى ينظر إليه ميلر ورولارد على أنه نمط الاستجابات المتعلمة فى أطار الظروف والشروط السابقة على التعلم.

فقد ثبت تجريبيا أن الأطفال يتعلمون عادة التقليد إذا كوفئوا على ذلك. ولهذا فانهما يعتبران مفهوم التقليد جوهريا عند دراسة وتفسير التنشئة والتطبيع الاجتماعى.

وينقسم سلوك التقليد عند ميلر ورولارد إلى نوعين:

النوع الأول: هو التقليد المعتمد المتكافئ:

ومنه يطابق الطفل بين سلوكه وسلوك شخص آخر مع عدم اتباع الموجهات في سلوك ذلك الشخص. مثال ذلك أن يحب الأشخاص الذين يحبهم أباه ومع ذلك فإن الطفل لا يدرك أن سلوكه مطابق أو مكافئ لسلوك أبيه وفي هذا الصدد يقول ميللو ورولارد انه في حالة السلوك المعتمد المتكافئ يكون الشخص القائد قادرا على قراءة وفهم الموجهات البيئية، بينما لا يستطيع التابع ذلك. وعلى التابع أن يعتمد على القائد في الموجهات التي تحدد السلوك الذي يجب أن يتم كما تحدد مكان وزمان حدوث هذا السلوك.

النوع الثاني: هو التقليد الناسخ:

وفي هذا النوع يتعلم الطفل سلوكا جديدا عن طريق المحاولة والخطأ. وهنا يقول ميللو ورولارد أن النمط الثاني من السلوك المتكافئ هو ما يعرف باسم النسخ.

وعلى المتعلم «الناسخ» أن يحاول جعل استجاباته قريبا من استجابات النموذج المحتذى (المنسوخ عنه) ويجب أن يعرف أن تصرفه صورة مقبولة للتصرف. وتتكون وحدات النسخ في مرحلة مبكرة من حياة كل فرد، ويبدو انها تلعب دورا هاما في التعلم الاجتماعي.

في هذين النوعين من التقليد نجد أن السلوك الذي يدعم يبقى ويقوى بينما ينطفئ الذي لا يدعم. أما عن المكافآت التي يحصل عليها المتعلم فهي متعددة ومتنوعة، فقد تكون لذه جسيمه وقد تكون المدح والرضا عن النفس.... الخ، ويؤدي مكافأة السلوك المتكافئ ومعاقبة السلوك غير المتكافئ إلى احداث تطابق بين سلوك المتعلم والنموذج الذي يحاكيه. أما عن الفرق بين السلوك المعتمد المتكافئ وسلوك النسخ فيمكن في أن السلوك الأول يتم

عن طريق استجابة المقلد لتوجيهات النموذج فقط فى حين أن فى النوع الثانى يستجيب الشخص بالاضافة إلى توجيهات النموذج إلى مدى التشابه الاختلاف الناتج عن استجاباته هو نفسه، ومن استجابات النموذج المحتذى.

فى احد البحوث التجريبية توصل سيمور بيرجر Simor jerger إلى انه فى ظروف معينه يكون تعلم الملاحظ مساويا على الأقل أن لم يكن أفضل من التعلم المباشر، حتى ولو لم تحظ الاستجابات الصحيحة للملاحظ باى تقدير. وربما يكون هذا بسبب أن عادات التقليد مشتركة فى عملية التعلم، وأن التعلم يستجيب بطريقة ضمنية مع الشخص الذى يتعلم بطريقة مباشرة، ومعنى ذلك أن الشخص الملاحظ يتأثر بالنجاح والفشل الضمنى. وعندما يختفى النموذج والذى كان يتعلم بالطريقة المباشرة فإن الشخص الملاحظ يتصرف بشكل واضح وفقا للاستجابات المتعلمة ضمنا ومن المحتمل أن تساعد الظروف على تعلم افضل عند الملاحظ عندما يكون التعلم الأصيل يقوم بشيء له قيمة عند الملاحظ، وكذلك عندما يكون التعلم الأصيل يقوم بشيء له قيمة عند الملاحظ، وكذلك عندما يكون التعلم الأصيل صديقا للملاحظ، وعندما تكون توجيهات واستجابات التعلم الأصيل واضحة.

نظرية الدور الاجتماعى: Social role theory

يوجد بهذه النظرية مفهومان اساسيان هما: مفهوم المكانة الاجتماعية Social Status وتعنى وضع اجتماعى فى البناء أو التركيب الاجتماعى، وهذا الوضع يتحدد اجتماعيا وترتبط به التزامات وواجبات تقابلها حقوق وامتيازات، ولكل فرد فى المجتمع توجد عدة أوضاع أو مكانات اجتماعية منها مكانة السن ومكانة الجنس الدين ومكانة المواطنة وغيرها من المكانات. ويرتبط بكل مكانة

إجتماعية نوع من السلوك المتوقع وهو ما نطلق عليه اسم الدور الاجتماعى S- cialrole ويتضمن الدور الاجتماعى بعض المشاعر والقيم التى تحددها الثقافة، ولا بد للناس فى المجتمع لكى يتعاونوا مع بعضهم البعض وأن يتعاملوا مع بعضهم، من معرفة بالادوار الاجتماعى التى يقوم بها الآخرون ومعرفة ادوارهم حتى يعرف كل منهم كيف يسلك وكيف يتصرف، وماذا يتوقع من الآخرين.

وتهدف نظرية الدور الاجتماعى إلى تفسير العملية التى يصبح الطفل من خلالها أو عن طريقها عضوا فى جماعة له مهام معينة ولا تهدف هذه النظرية إلى تفسير الطرق والاساليب الفردية التى يعبر بها كل فرد عن آرائه أثناء تفاعليه الاجتماعى، ذلك لأن كل فرد بحكم ميراثه البيولوجى ومن خلال خبراته المكتسبه يلعب ادواره بطريقة منفردة.

ولكن كيف يتعلم الطفل الادوار الاجتماعى؟ نجد ان الأشخاص ذوى الأهمية فى حياة الطفل يقومون بدور هام فى اكتساب الطفل للادوار - الاجتماعى المختلفة. ويظهر هذا الدور بصورة واضحة فى التفاعل الاجتماعى المباشر معهم، ومن خلال ما يمثلونه فى مراحل نمو الذات عند الطفل. ويؤدى التفاعل الاجتماعى إلى التعلم واكتساب الادوار الاجتماعى عندما يتوفر قدر مناسب من الارتباط العاطفى بين الطفل وبين الكبار الذين يرتبط بهم، فعملية لتعلم واكتساب الادوار الاجتماعى هنا أو حتى التعامل الاجتماعى بصفة عامه ليست مسألة معرفية فقط بل هى ارتباط عاطفى يوفر عوامل التعلم الاجتماعى الذى يؤدى إلى اكتساب الادوار الاجتماعى. فالارتباط العاطفى يحرك دوافع الطفل نحو التعلم ويوفر عند الطفل الاحساس بالامن.

ونقصد بالتعاطف هنا قدرة الطفل على أن يضع نفسه فى التصور موضع

شخص آخر، وأن يتمثل مشاعره واحاسيسه فى موقف معين. وبهذه القدرة يتعلم الطفل مشاعر معينة مرتبطة بمكانات وادوار إجتماعية كما يتعلم فيما ومعايير سلوكية ترتبط بهذه الادوار المكانات الاجتماعية.

عندما يرى الطفل أن والديه يعاملون معلمه (شخص يشغل مكانه إجتماعية تتسم بالاحترام والتقدير) فإنه يتعلم هذه المشاعر تجاه المعلم عن طريق التعاطف الاجتماعى مع الآخرين الهامين فى حياته وهم الوالدين والاخوة فى هذا المثال، وهو هنا يتعلم كيف يتعامل مع دورا اجتماعى مرتبط بمكانة اجتماعية معينة.

وعندما يستثير الارتباط العاطفى بواعث الطفل لتعلم ادوار اجتماعية فإن هذا يعنى أن الطفل يحرص على التصرف والسلوك وفق توقعات المحيطين به منه ويتجنب ما لا يقبلونه، وذلك عندما يكون بينه وبينهم ارتباط عاطفى.

أما عن الامن والطمأنينة التى يوفرها الارتباط العاطفى بالمحيطين بالطفل، فانها تجعل الطفل أكثر جرأة فى محاولة تجريب الادوار- الاجتماعية المختلفة وخاصة فى مجال اللعب.

فيقوم الطفل بتمثيل دور المعلم ودور الأب أو دور الأم بحرية وطلاقة تيسر له التعامل معهم. أو يمثل فى اللعب الطريقة التى يعامله بها الكبار وما يتوقعة منه، وهذه الوسيلة تؤكد لديه معالم الأدوار الاجتماعية المتوقعة منه.

تنقلنا هذه النقطة إلى الحديث عن العمليات التى يتضمنها التفاعل الاجتماعى والتى تساعد على اكتساب الطفل للادوار الاجتماعية وما يرتبط بها من مشاعر وقيم:

١ - التعلم المباشر:

يقوم الكبار المحيطون بالطفل بتعليمه بطريقة مباشرة ومقصودة ضرورة اتساق سلوكه أو دورة الاجتماعى للمكانة الاجتماعية التى يشغلها بحكم جنسة أو سنة مثلاً. فالطفل الذكر تعلمة بطريقة مباشرة بأن عليه الايستخدم الفاظا معينة لانها تخص البنات، كما تعلمه الا يوتدى الاملابس الذكور وأنيلعب العابا خاصة بالذكور، وكذلك الحال بالنسبة للبنات، وهنا نجد أن المكانة الاجتماعية تحدت بالجنس، وقد حددت بدورها الادوار الاجتماعية التى ينبغى أن يقوم بها الطفل. وتقوم العناصر التربوية الأولى (الوالدين وأعضاء الاسره الكبار) بتعليمه أياها بطريقة مباشرة فما كان يسمح به للطفل فى سن العاملين لم يعد مسموحا به للطفل فى سن الخامسة أو السادسة وكثيرا ما يسمع الطفل أنه لم يعد طفلا، فلا يصح أن يبكى لاتفه الاسباب، أو يقال له أنه أصبح كبيرا لاينبغى له أن ينصرف الصغار، ويحدث نفسى الشئ عند انتقال الطفل إلى مكانه اجتماعية جديدة عندما يذهب إلى المدرسة.

وقد يعلم الكبار الطفل فيما اجتماعية معينة ترتبط بمكانه وبدوره الاجتماعى كما يلعمونه معايير السلوك التى تحدد له ما ينبغى وما لاينبغى عمله.

٢ - المواقف:

كثيرا ما يتعلم الطفل الادوار الاجتماعية الخاصة به عن طريق المواقف التى يتعرض لها، والتى يتصرف فيها بالطريقة المناسبة لما هو متوقع منه، وفى هذه الحالة يلقي التأيد من المحيطين به أو ينصرف بطريقة غير مناسبة فيلقى المعارضه ويطالب بالتغيير والطفل يعدل من سلوكه ويتعلم الادوار من هذه المواقف المباشرة.

٣ - النماذج الاجتماعية:

يتعلم الطفل من الآخرين الذين يعتبرهم نماذج له عن طريق سلوكهم وعن طريق المشاعر والاتجاهات التي يعبرون عنها أمامه فهم الذين يضيفون على الأشياء معناها عن طريق استعمالهم. ويتعلم الطفل معاني تلك الأشياء من خلال هذه النماذج التي يحتذى بها.

الآنا والآخرين

يعتبر مفهوم الذات مفهوما أساسيا في تفسير تطور سلوك الدور الاجتماعي. وأحيانا يستخدم مفهوم الذات ليدل على صفات الشخصية أو ليدل على الهوية الذاتية identity، إلا أن لمفهوم الذات في نظرية الدور معنى محدد وهو: «أن يكون الشخص هو موضوع نشاطه بنفسه». أى أن الشخص يتصرف تجاه نفسه كما يتصرف تجاه الآخرين «فنحن نقول مثلا أن فلانا خجول من نفسه، أو فخور بنفسه، أو يعاقب نفسه» وهذا يوضح لنا أن الشخص في هذه لحالات يقوم بدورى الفاعل والمفعول به. والذات بهذا المعنى تعتبر أساسية لنظرية الادوار، فإذا كان من المطلوب من الطفل أن يتعامل بنجاح مع المجتمع فعليه أن يعرف ما هو السلوك المتوقع منه والمصاحب للمكانات الاجتماعية المختلفة - كأن يكون ضيفا أو مضيفا، وكل منهما تمثل مكانة اجتماعية تختلف عن الأخرى، ويرتبط بها عدد من التوقعات السلوكية وعلى الطفل أن يعرف ويتعلم كيف يسلك وفقا لهذه التوقعات، وهذا يتطلب منه أن يكون قادرا على أن يحدد لنفسه ويعرف عن طريق اللغة والحوار الذاتى ما إذا كان سلوكه صحيحا ام خاطئا، ولا يتحقق ذلك الا عندما ينظر الطفل لنفسه على أنه موضوع Object، لان ذلك يساعده على مراجعة سلوكه وتوجيهه والحكم عليه، ويوجهه بما يتفق مع توقعات الآخرين.

ومن الهم ان تعرف كيف يتطور الوعي بالذات على أنها موضوع، وكيف يتطور مع ذلك ادراك الفرد لتوقعات الآخرين ولطبقة السلوك المصاحب للمكانات الاجتماعية المختلفة. اذ نظرنا إلى الطفل حديث الولادة، أو حتى الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة فإننا نجد أنه لا يستطيع أن يتمثل مكان الآخر وموضعه، ولا يستطيع أن ينظر إلى نفسه باعتبارها موضوع، كما انه لا يستطيع أن يحكم على ماضية أو حاضره ولا على سلوكه المتوقع. فماذا يحدث ليتحقق له ذلك كله.

يرج جورج ميد Georg Mead أن الذات تنمو في ثلاث مراحل متصلة، المرحلة الأولى: هي مرحلة الاعداد Pneparatory والثانية: هي مرحلة اللعب Play والثالثة وهي مرحلة اللعبة الكاملة Gane

في المرحلة الأولى:

تنقص الطفل قدره على ادراك سلوكه ومع ذلك فإنه يقوم بتقليد افعال معينه مثل الضحك والتصفيق أو حمل بعض الأشياء، وفي مثل هذه الحالات يحصل الطفل على الرضا والمستعة من الآخرين، فالآخرون هنا يعتبرون العامل الحاسم في تعلمه - ويحدث نفس الشيء في تعلم اللغة فالكلمات التي لها معنى تجذب إليه اهتمام الآخرين، في حين لانلقى الكلمات عديمة المعنى أى اهتمام ومن ثم يقوم الطفل بتكرار الكلمات ذات المعنى، وعندما يقلد الطفل افعالا سلوكية كانت أم انفعالية، فإن الطفل هن يبدأ في وضع نفسه موضع الآخرين ومكانتهم، وتبدأ الذات الاولى في الظهور عنده.

وفي المرحلة الثانية:

وتعرف بأسم مرحلة اللعب نجد أن الطفل يقوم بلعب ادوار إجتماعية

معينه، أى أنه يربط بين سلوكيات معينه تميز مكانة إجتماعية وبين التوقعات. فالطفلة وهى تلعب بعروستها تلعب معها دور الأم، تضعها فى السرير وتغنى لها، أو تتحدث معها، والولد عندما يلعب دور سائق القطار أو سائق السيارة، نجد أن الطفل يقوم بسلوك الدور الخاص بالآخرين، ويتصرف كما لو كان فى مكانهم. ومن ثم فإنه يتصرف نحو نفسه، حيث يتساءل مع نفسه عن الدور المتوقع منه وقد يحدث أحيانا أن يتكلم الطفل عن نفسه بنفس الصيغة التى يتحدث بها عنه الآخرون، والسبب فى ذلك انه ينظر إلى نفسه من موضع الآخرين. فى هذا اللعب لا يتعلم الطفل فقط السلوك الخاص بمكانة اجتماعية معينة، ولكنه يعيش الاحاسيس التى يعيشها من يقوم بالدور الاجتماعى، فالطفلة عندما تدلل عروستها أو تغنى لها فانها تمر باحاسيس المداعبة والرقّة، فى حين أنها تمر باحاسيس المعاقبة عندما تعاقب عروستها وتضربها.

وقد اثبتت بعض الدراسات أن الطفل يفرح ويتألم وفقا لاستجابات الآخرين له ووفقا لنوع هذه الاستجابات التى تصدر كرد فعل للسلوك الذى صدر عنه، أى أنه يوى نفسه فى مرآة الآخرين.

وهذه المرآة لا تساعد على فهم سلوك الطفل فقط، بل نجد أن لها تأثيرات كبيرة فى مستقبل الطفل وفى تكوين شخصية فتيحة لاستجابات الآخرين لسلوك الطفل يميل الطفل إلى تكرار التصرفات والسلوكيات التى تحقق استجابات الرضا والتشجيع من الآخرين فهو يلعب دورالولد الظروف مثلا، وهذا يؤثر فى تكوين شخصيته وتركيبها.

ومن الملاحظ أن بعض الادوار الاجتماعية يتم تشجيعها، فى حين لا يشجع

البعض الآخر، ويتم ذلك بطريقة شعورية متصورة أو بطريقة غير شعورية وغير مقصودة.

وفى مرحلة اللعب هذه ينتقل الطفل بسرعة من دور اجتماعى إلى آخر بطريقة غير منتظمة، وهنا نقول أنه لا يوجد فى هذه المرحلة مفهوم متماسك عن الذات كما لا يوجد موضوع موحد ينظر من خلاله إلى سلوكه.

وفى المرحلة الثالثة:

مرحلة اللعبة، نجد أن هذه المرحلة تتضمن تطورا افضل لان الطفل يجد نفسه فى مواقف يتحتم عليه أن يستجيب فيها لتوقعات عدد من الناس فى وقت واحد. ففى لعبة كرة القدم مثلا نجد أنه على الطفل أن يدرك التصرفات والحركات التى يقوم بها كل لاعب، ثم يستخلص الطفل لنفسه دورا من الادوار الاجتماعية المركبة، فهو يسأل عما هو متوقع منه ومن الآخرين ومن وجهه النظر العامة للفريق واللعبة. ويبدأ الطفل فى النظر إلى نفسه من موضع الجماعة أو من وجهة نظر الآخر، أو يقوم باتخاذ دور الآخر العام بعد أن كان يتخذ دور الآخر الفرد.

ومع تقدم الطفل ونموه يصبح الآخر العام نموذجا متمثلا فى مرحلة تتضمن المعايير والمستويات التى يحكم على سلوكه فى ضوءها، والاطار الذى يرضى به عن نفسه او لا يرضى عنها، كما يتضمن ذلك النموذج تنظيمات التوقعات الخاصة بسلوكه وبسلوك الآخرين. لنفسه دورا من الادوار الاجتماعية المركبة، فهو يسأل عما هو متوقع منه ومن الآخرين من وجهة النظر العامة للفريق واللعبة. ويبدأ الطفل فى النظر إلى نفسه من موضع الجماعة أو من وجهة نظر الآخر، أو يقوم باتخاذ دور الآخر العام بعد أن كان يتخذ دور الآخر الفرد.

ومع تقدم الطفل ونموه يصبح الآخر العام نموذجا متمثلا في داخله، يتضمن المعايير والمستويات التي يحكم على سلوكه في ضوءها، والاطر الذي يرضى به عن نفسه أولا يرضى عنها، كما يتضمن ذلك النموذج تنظيمات التوقعات الخاصة بسلوكه وبسلوك الآخرين.

ويؤدي اتخاذ الفرد دور الآخر العام إلى اعطاء شخصيته وسلوكه وأفكاره صفه الثبات والاتساق، حتى عندما ينتقل بين مواقف اجتماعية متنوعة. فالشخص الذي ينتقل من وطنه إلى وطن آخر غالبا ما يحتفظ بمجموعة المعايير والمستويات والتوقعات التي اكتسبها من الآخر العام والتي ينظر إلى الأمور وينولها ويتصرف وفقا لها. ومن هنا فإن هؤلاء الأفراد الذين ينتقلون إلى أوطان جديدة لا يستطيعون أن يتوافقوا نفسيا أو اجتماعيا بنفس الدرجة من اليسر والسهولة مع الاوطان الجديدة وقد وجد أن هناك ثلاث مستويات من التوافق وفقا للعمر الزمني الذي ينتقل فيه الطفل من وطنه إلى الوطن الجديد. فالاطفال في مرحلة الطفولة المبكرة وحديثي الولادة عندما ينتقلون إلى مجتمع جديد يكتسبون بسهولة قيم ومعايير المجتمع الجديد لانهم لم يكونوا قد اكتسبوا بعد أى قيم أو معايير من مجتمعهم القديم، ولذلك فإن هؤلاء الأطفال يشكلون مشكلة بالنسبة لآبائهم بسبب ابتعادهم الكبير عن قيم ومعايير مجتمع الآباء. أما المستوى الثانى فهو مستوى الأطفال فيما قبل سن المدرسة، وهؤلاء الأطفال يكونون قد بدءوا فى اكتساب قيم ومعايير مجتمع آباءهم ولكنهم انتقلوا من هذا المجتمع قبل تثبيت هذه المعايير والقيم، وبالتالي فإن الصعوبات التي يواجهها هذه الأطفال سيكون بإمكانهم التغلب عليها بقليل من الجهد وبدخولهم إلى دور الحضانة أو المدرسة فى المجتمع الجديدة، وبيدءون تدريجيا فى الاقتراب من آباءهم أما المستوي الثالث فيهم الأطفال الذين يكونون قد دخلوا المدرسة فى

اوطائهم الاصلية وتكون عمليات التنشئة والتطبيع الاجتماعى قد قامت بصنع شخصياتهم بالطابع القومى لمجتمع ابائهم، وهؤلاء هم الأكثر شبها بالاباء وهم الذين يواجهون أكبر الصعوبات فى التوافق مع المجتمع الجديد.

والتأمل لهذه النظريات التى عرضناها على الصفحات السابقة يجد أن كلا منها لا يكفى وحده لتفسير عملية التنشئة والتطبيع الاجتماعى.

ففى كل نظرية منها نواحى قصورها، الا أن كل منها يفسر جانبا من جوانب التطبيع الاجتماعى تفسير أكثر شمولاً لهذه العملية.

وإذا أردنا لكل نظرية على حدة نظرة ناقده فإننا سنجد أن أهم الانتقادات التى توجه إلى التحليل النفسى هى:

١ - لاتضع هذه النظرية التفاعل الاجتماعى بين أعضاء الأسرة فى تأثرة بالقيم والمعايير الاجتماعية المشتقة من ثقافة المجتمع كله أو من الفئة التى تنتمى إليها الأسرة فى الاعتبار.

٢ - بالاضافة إلى اغفال التفاعل الاجتماعى داخل الأسرة اغفلت أيضا المؤثرات الاجتماعية المختلفة - التى يتعرض لها الطفل خارج الأسرة، وأهمية هذه المؤثرات فى التنشئة الاجتماعية والتطبيع، بل وفى نمو الانا الاعلى من حيث قوتها أو ضعفها، ونوع الضبط والتوجيه للسلوك ونوع الثواب والعقاب الذى يتوقعة الطفل أو يناله بالفعل أو يوقعة على نفس عندما يحسن أو يسئ أو عندما يخطئ أو يصيب. كل هذا يؤثر على الانا الاعلى بشكل لا يمكن تجاهله. والمؤثرات الاجتماعية خارج الأسرة توجد فى جماعات الرفاق حيث يكتسب منها أساليب التعبير عن العدوانية ومدى احترام السلطة وطريقة التعبير عن هذا الاحترام أو عدم

الاحترام، ويتعلم حقوقه وكيف يحصل عليها وما هو ليس من حقه، أى يتعلم الممنوعات والمسموحات وهذا كله يؤثر على نمو الينا الاعلى.

٣- ومع ذلك فإننا لانستطيع أن نقلل من قيمة هذه النظرية فى النواحي التى تؤكد على أهمية العلاقة بين الوالدين والطفل فى النمو النفسى والاجتماعى له، وكذلك من ناحية العوامل الدينامية التى تؤثر فى هذا النمو.

أما عن نظرية التعلم فنجد انها:

١. تتميز نظرية التعلم بالدقة لانها نشأت وتطورت فى المعمل ومن التجارب المضبوطة، وهى أن كانت قد وفرت لنا تفسير بسيطاً مواضحاً للتعلم الاجتماعى، فإن هذا التفسير يصدق بالدرجة الأولى على المواقف البسيطة ولكنه لا يصدق بنفس الدرجة فى حالة التعرض للمواقف المعقدة التى تتضمن احكاماً ذاتية ومشاعر متناقضة ومعايير متضاربة وفيما متعارضة ودوافع معقدة، وهذا هو شأن المواقف الاجتماعية دائماً، وخاصة عندما يتلاقى أفرادها ويتفاعلون مباشرة وجها لوجه كما يحدث فى مواقف التطبيع والتنشئة الاجتماعية فى الأسرة مثلاً.

فنظرية التعلم لا تأخذ فى الاعتبار كل هذه العوامل فى المواقف الاجتماعية المعقدة.

٢. تعتبر نظرية ميللر ودولارد من النظريات التى تتسم بالجدة والجرأة فى المزاوجة بين نظرية التعلم والناحية الاجتماعية، وفيها من الدقة فى المنهج والتفسير مما يجعلها نظرية تنشئة اجتماعية على جانب كبير من الخصوبة والثراء. ومن الجوانب القوية فى هذه النظرية الفنية بامكانيات

التفسير دور الاشتراط الاجتماعي Social conditioning فى تعلم وتفسير السلوك الاجتماعي وكذلك دور التدعيم الاجتماعي Social Neinforc-ment بالاثابة والمعاقبة فى هذه النواحي من السلوك الاجتماعي.

أما عن الانتقادات الموجهة إلى نظرية الدور الاجتماعي فهي:

١. نجد أن مفهوم الدور الاجتماعي نفسه غير محدد بصورة قاطعة، لاننا لانجد اتفاق حول هذا المفهوم، أى لا يوجد معنى مشترك متفق عليه عن ماهو الدور الاجتماعي، وأن توقعات السلوك الخاصة بمكانة أو يوضع اجتماعي معين قد تكون مبهمه أو تتفاوت تفاوتاً كبيراً من شخص إلى آخر، ويصدق هذا بصفة خاصة فى المجتمعات الحديثة المعقدة. ونظراً لعدم الاتفاق على معنى الدور الاجتماعي، ولعدم وضوح التوقعات المرتبطة بالمكانة الاجتماعية فإن هذه النظرية لاتستطيع أن تفسر لنا بدرجة كافية من الموضوع عملية التنشئة الاجتماعية والتطبيع، الوسائل التى تؤدى إلى اكتساب الطفل لادوار اجتماعية متنوعة.

٢. ولا نستطيع ان نغفل أثر تركيب الشخصية على طريقة القيلم بالادوار الاجتماعية وما يتضمنه هذا من تفرد فى التعبير عنها، ولا أن نغفل أثر الخائص الشخصية للطفل وهو يكتسب هذه الادوار الاجتماعية.

٣. من مزايا هذه النظرية أنها تؤكد على الجانب الاجتماعي، وتسبرز دور الذات فى النمو الاجتماعي للطفل.

هذه النظريات الثلاث يمكن أن تتكامل مع بعضها فى تفسير التنشئة الاجتماعية ولكنها لاتعطى تفسيراً كاملاً لهذه العملية. فنظرية التحليل النفسى تؤكد على دور القوى الدينامية الذاتية ونمو الانا الاعلى، كما نجد أن لها دوراً

فى تنشئة الطفل وتطبيعته اجتماعيا، ولكنها لم تبرز أهمية العوامل الاجتماعية، اللهم الا إذا نظرنا إلى عملية تكوين الانا وعرفنا انها تخضع لمبدأ الواقع وليس لمبدأ اللذة. وإذا اعتبرنا أن هذا الواقع الذى تشير إليه هو الواقع الاجتماعى، فإنه يكون بإمكاننا من هذا المنطلق قد اشارت إلى دور العوامل الاجتماعية بطريقة غير مباشرة.

أما نظرية الدور الاجتماعى فقد ركزت على أهمية العوامل الاجتماعية من ناحية اكتساب وتعلم الادوار الاجتماعية وما يرتبط بها من سلوك وقيم ومعايير، وكذلك من ناحية اتخاذ دور الآخر الخاص ودور الآخر العام. وإذا كانت نظرية التحليل النفسى قد ركزت على ابراز أهمية العوامل الداخلية، فإن نظرية الادوار الاجتماعية قد ركزت على أهمية العوامل الخارجية أو الاجتماعية.

ولكن كيف يتم اكتساب وتعلم هذه الادوار، وما يرتبط بها من سلوك وقيم ومعايير، هنا يأتى تفسير نظرية التعلم الذى يقوم على أساس مبادئ بسيطة دقيقة نابعة من الخبرة العملية، تبين دور التقليد بأنواعه والتعليم المباشر وغير المباشر والتعلم الشرطى والتعزيز فى تعلم السلوك الاجتماعى.

وهذا ما يجعلنا نقول يتكامل هذه النظريات جميعا، ولكننا فى نفس الوقت نقول بأن هذه النظريات لاتعطى التفسير الكامل لعملية التنشئة والتطبيع الاجتماعى. ويرجع السبب فى ذلك إلى:

١. نرى هذه النظريات أن الطفل لايقوم بدور إيجابى أثناء عملية التنشئة فى حين أن الواقع يظهر لنا أن الطفل يتخذ دورا أكثر إيجابية مما فى هذه النظريات، فهو كثيرا ما يختار ويستجيب للمواقف المختلفة استجابات

متفردة، بل ويؤثر بدوره فى الجماعات ومؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة.

٢. لا توضح هذه النظريات أهمية الالتزام الاجتماعى أثناء عملية التنشئة، وهو ذلك الذى يظهر عندما تحاول إحدى المؤسسات الاجتماعية المسئولة عن التنشئة أكساب الطفل سلوكا واتجاها، فيقوم بين هذه المؤسسة وبين الطفل نوع من الاتفاق أو التعاهد على أنه إذا نجح فى اكتساب السلوك الاجتماعى المطلوب فانه سيحصل على ثواب. ومن الملاحظ ان هذا الاتفاق عادة ما يكون ضمنيا أو صريحا، ويترتب عليه التزام متبادل من الطرفين، وخاصة التبادلية هذه هى التى تميز بين هذا النوع من الثواب والثواب أو التعزيز الذى يحدث من طرف واحد، أو يحدث دون تبادل أو تفاعل.

٣- اغفلت هذه النظريات الجانب الاخلاقى الذى يعتمد اساسا على الالتزام، لان اكتساب الدور يضع على القائم به التزاما بالقيام بمتطلبات، والسلوك وفق توقعاته.

٤ - لم تبين هذه النظريات كيف تتكامل مؤسسات التنشئة الاجتماعية فى عملها لاحداث التغيير المطلوب فى الطفل. فهذه المؤسسات وأن كان كل منها يتخصص فى تحقيق جانب من التغيير، فانها متكامل جميعا للوصول إلى انتاج العام.

مظاهر التنشئة والتطبيع الاجتماعى

المظهر الأول من مظاهر هذه العملية هو ما يعرف باسم التعلق، وهو مفهوم

يعتمد على مفهوم العلاقات الاجتماعية المتبادلة، وهو مفهوم رئيسى ويعتبر من أهم مفاهيم علم النفس الاجتماعى ومن المعروف أنه كما يتعلق الطفل بأنه تتعلق الأم أيضا بالطفل، والتعلق بهذا المعنى يعتبر ظاهره سوية. وعند نصف أفراد جماعة بأن كل منهم يتعلق بآخر فإننا قد هذه الحالة نصف الجماعة بالتماسك والالفة والتعطف. ويرى بولبى BOWLBY ان الفرد خلال مراحل حياته ونموه من طفولة إلى رشدة يتعلق ببعض الأفراد، ويسعى دائما إلى أن يكون بمقربة منهم، وينفصل أيضا عن أفراد آخرين، أى يتباعد عنهم، حتى تسير التنشئة عنده فى طريقها السليم.

ويعرف علماء النفس الاجتماعى التعلق بأنه السعى للتقرب من شخص ما والميل للمحافظة على هذا الجوار عندما يتحقق. ويتعلق الطفل بامه لتحميه من المخاطر وليحصل على الطمانينه التى يحتاجها والامن الذى يرجوه. ويدل التعلق على علاقات اجتماعية متبادلة بين الطفل وامه فى بدء حياة الطفل، والعلاقة بين الأم وطفلها علاقة متبادلة، وينطوى هذا التبادل على تفاعل ودينامية. ثم يتطور التعلق وتتسع افاقه خلال مراحل الحياة ويصبح فى كثير من نواحيه الدعامه الأولى لكثير من مظاهر الجماعة الصغيره، ومثال ذلك التماسك الاجتماعى، ولذلك يعتبر التعلق من أهم مظاهر التنشئة الاجتماعية، لان التعلق هنا يعنى اكتساب صفة الاجتماعية.

وقد حدد بعض الباحثين انماطا معينه للتعلق نشير إلى بعضها فيما يلى:

١. الصراخ الفارق - يصبح الطفل عندما يحمله شخص آخر غير امه، ويكف عن الصراخ عندما تحمله أمه.

٢. الابتسام الفارق - يتسم الطفل لأمه فى تفاعله معها أسرع وأكثر مما يتسم للآخرين.
 ٣. المناغاة الفارقة - يناغى الطفل أمه فى تفاعله معها أكثر وأسرع مما يناغى الآخرين.
 ٤. التوجيه العصرى الحركى - عندما يبتعد الطفل عن أمه ينجه ببصره باستمرار نموها.
 ٥. استجابات الترحيب - عندما تعود الأم بعد غيلها يتسم الطفل مرحبا بها.
 ٦. الصراخ عند رحيل الأم - يصرخ الطفل فى احتياج عندما ترحل الأم من مجالة البصرى.
 ٧. التسلق على الأم - يتسلق الطفل على أمه ويحافظ على التصاقه بها.
 ٨. التحرك للاقتراب، عندما يستطيع الطفل ان يزحف فإنه يسرع نحو أمه.
 ٩. الاحتضان والتقبل - مقابلة الترحيب به بالاحتضان والتقبل.
 ١٠. اكتشاف البيئة فى حضور الأم - عندما يزحف الطفل فإنه يتطلق ليكتشف ماحوله ثم يعود إلى أمه بين الحين والآخر.
 ١١. الهروب إلى الأم طلبا للامن - عندما يتعرض لما يثير فى نفسه الخوف فإنه يسرع إلى أمه.
- هذا وتهدف هذه الانماط جميعا إلى غاية واحدة هى تحقيق الحوار على انه أهم وظائف التعلق.

مراحل التعلق

يُميز الطفل بين المثيرات البيئية المختلفة، وهذا التمييز هو أساس تطور التعلق في مراحل النمو المختلفة. ويستجيب الطفل بصفة خاصة للمثيرات التي تصدر عن الأفراد، أكثر مما يستجيب للمثيرات التي تصدر عن الأشياء. فيستجيب للمثيرات السمعية، ويستجيب للمثيرات اللمسية الحركية التي يحس بها، ومن هذه المثيرات والاستجابات البسيطة تبدأ عمليات التمييز الفارق المعتد التي تتطور بعد ذلك إلى مراحل متتابعة للتعلق.

وقد ميز العلماء مراحل أساسية للتعلق موزها فيما يلي:

١ - المرحلة الأولى:

وهي مقدمة للتعلق، وتتمثل في التوجه العام للآخرين دون تمييز فارق في هذه المرحلة يتفاعل الطفل مع الآخرين دون أن يفرق بين فرد وآخر، ويعتمد الطفل في توجهه نحوهم على المثيرات السمعية، وتستمر هذه المرحلة حتى نهاية الشهر الثالث.

٢ - المرحلة الثانية:

وتتميز بالتوجه نحو شخص بالذات، وفي هذه المرحلة يظل اهتمام الطفل بمن حوله كما كان في المرحلة الأولى ولكنه يهتم بأمه بدرجة أكبر وتبدأ هذه المرحلة من بداية الشهر الرابع وحتى نهاية الشهر السادس.

٣ - المرحلة الثالثة:

مرحلة الجوار من الأم والتقرب لها والاستعانة بها كقاعدة للتحرك فيها والعودة إليها وبذلك تقوى علاقة الطفل بأمه وتضعف علاقته بالآخرين. وينظر

الطفل إلى الاغراب بمتهى الحذرل والخوف أحياناً. وتبدأ هذه المرحلة غالباً فيما بين الشهر السادس والسابع وتستمر هذه المرحلة طوال السنوات الثلاث الأولى تقريباً.

٤ - المرحلة الرابعة:

وهى مرحلة تكوين العلاقات الاجتماعية مع الآخرين ،وتبدأ بنظرة الطفل إلى امة على انها كائن مستقل عنه،ثم يفهم بالتدريج لماذا تقبل عليه ولماذا تبعد عنه،وبذلك يدرك بطريقة أو باخرى ماتسعى الية امة وكيف تحقق لنفسها مانرجوه.أى أنه يفهم مشاعر أمة ودوافعها، وبذلك تتحول علاقة بها إلى علاقة الصداقة ومن هنا تبدأعلاقات الطفل الاجتماعية مع الآخرين تتخذ وجهتها الصحيحة.وتبدأ هذه المرحلة عادة فى نهاية السنة الثانية ، وفى بعض الحالات فى نهاية العام الثالث من العمر.

المظهر الثانى من مظاهر التنشئة والتطبيع يعرف باسم العدوان

ومن المعروف أن الإنسان كائن عدوانى،بل يكاد يكون هو الكائن الوحيد الذى يعتدى على بنى جنسة، حيث يقتل غيره،ويجد متعة فى القتل.ويعتبر الإنسان من أخسوأشرس من عاش على سطح الكرة الأرضية من الكائنات الحية.

وعندما يصبح العدوان سلوكاً مرضياً فإنه قد يكتب ويتحول إلى الفرد ذاته فيعتدى على نفسه، وقد ينتهى به هذا الاعتداء إلى الانتحار وقد ينسب الفرد العدوان إلى الآخرين ويرىء نفسه من عدوانه عليهم.

ويعد العدوان من أهم موضوعات التطبيع والتنشئة الاجتماعية لأنها من أهم

وسائل التحكم فى العدوان منذ نشأته الأولى فى الطفولة المبكرة وفى تحديد مساره السوى.

معنى العدوان

من الصعب ان نجد تعريفا محددا للعدوان، لانه يوجد فى مجالات متعددة وله معنى فى كل مجال من المجالات. وترجع بعض مشكلات تعريف العدوانى إلى اننا لانستطيع أن نضع خطا فاصلا بين العدوان الذى يمكن ان نحتمله ونتجاوز عنه، وبين العدوان الضرورى لبقائنا واستمرار حياتنا، والعدوان المدمر المخرب.

عندما يثور الطفل على السلطة فإنه يصبح عدوانيا، لكن هذا العدوان يمثل ميله إلى الاستقلال ورغبته فى الحرية، وهذا الميل أو الرغبة يعتبر مظهرا من مظاهر النمو، كما أنه مطلب من مطالب النمو. والرغبة فى القوة والسيطرة ظاهرة سيئة لانرضائها، ولكن سيطرة الفرد على المشكلات التى تواجهه ظاهرة طيبة نقرها، لانها وسيلة الإنسان لمواجهة المجهول والانتصار على الصعاب. والتحكم فى البيئة المحيطة به.

ومن هنا يمكن أن نعرف العدوان بأنه الاستجابة التى تعقب الاحباط ويراد بها توقيع الاذى على فرد آخر، أو حتى بالفرد نفسه، مثال ذلك الانتحار.

المظاهر الفسيولوجية المصاحبة للعدوان

عندما يغضب الفرد تسرع ضربات قلبه ويزداد معدل الشهيق والزفير، وتنكمش عضلات الاطراف وتتوتر لتقادم التعب والارهاق وتزداد سرعة دوره الدموية وخاصة فى الاطراف. وبعض الفرد على ابنائه وتصدر عنه

اصوات لارادية، ويقل ادراكه الحسى، حتى انه قد لا يشعر بالالم فى معركته مع عزيمة.

وظيفة العدوان

يرتبط العدوان ارتباطا قويا بجذور التقدم البشرى. فقد حقق الإنسان مكانه فى البيئة المحيطة به عن طريق سلوكه العدوانى، ولولا هذا السلوك لما أصبح الإنسان يسيطر على الأرض التى يحيا عليها، وعلى مابها من قوى حتى اخضعها لارادته وتحقيق اماله ورغباته، ولولا ذلك العدوان لانقرض النوع الانسانى كله، العدوان اذن لا يقتصر على التدمير والتخريب لان هدفه الأساس هو مساعدة الفرد على النمو وعلى تحقيق سيادته فى الحياة.

وعندما يحال بين الفرد وتحقيق اهدافه فغالبا ما يثور ويغضب ويعتدى على كل من حوله ممن يحولون بينه وبين تحقيق اهدافه، ذلك ان هدف العدوان هو استمرار حياة الكائن الحى فى مواجهه البيئة الخارجية المحيطة به. ومن هنا نجد ان مجال العدوان يمتد حتى يساعد الفرد فى التغلب على الصعاب التى تواجهه، كما يساعده فى التغلب على الصعاب التى تواجهه، كما يساعده فى تأكيد مكانته حتى يصبح كائنا متمائزا بشخصيته عن الآخرين ز والعدوان بهذا المعنى ضرورة من ضرورات البقاء برط أن يتمكن الإنسان من ترويضه وتطويعه لفائدة البشرية.

العلاقة بين التعلق والانقصال والعدوان

عندما يتحول الفرد من طفل متعلق بامه إلى راشد مستقل بذاته ويدرك حقوقه وواجباته، فإنه يتخفف بالتدريج من التعلق الا الانقصال وقد يتطور

الانفصال إلى العدوان. والفرد في انفصاله وفي عدوانه يؤكد وجوده واستقلاله.

العوامل التي تؤثر على السلوك العدواني

يتأثر السلوك العدواني في نشأته وفي ضعفه ونوته بعوامل متعددة من أهمها التقليد الذي يقوم به الطفل وهو يتعلم من الكبار سلوكها العدواني. وفي البيئة العدوانية

التي تؤدي بالطفل إلى الاحباط الذي يدفعه إلى العدوان، وفي الفروق الجنسية بين الذكور والاناث التي تؤدي بدورها إلى فروق في مشيرات العدوان، وفي العزلة التي تزيد من حدة العدوان عند الحيوان وعند الإنسان .

وقد وجد العلماء ان للتقليد اثره المباشر والرئسي في السلوك العدواني، فهو وسيلة من وسائل التعلم عن طريق الملاحظة التي تسبق التقليد.

كما درس علماء اخرون أثر البيئة العدوانية على السلوك العدواني اوالمسالمة للطفل ثم على سلوكه بعد ذلك في شدة. ودراسة هذه البيئة تساعد على اكتشاف مظاهرها ليتحكموا فيها ويحولوها إلى بيئة مسالمة. والبيئة العدوانية هي البيئة التي تسبب الاحباط، والاحباط يؤدي إلى العدوان. ويختلف مدى الاحباط من بيئة إلى أخرى لانه يقترن بمدى ما لا يتحقق من رغبات الطفل، وليس في استطاعة أي بيئة ان تحقق جميع رغبات الطفل، ولكن في استطاعة البيئة ان تعد الطفل ليتعلم ما يمكنه من تحقيق رغباته وتعلم ما يمكن تحقيقه وما لا يمكن تحقيقه دون الشعور بالاحباط. وقد درس بعض العلماء أثر الفروق الجنسية على العدوان فوجدوا ان السلوك العدواني عند الذكور يختلف عنه عند الاناث

فالعدوان يستثار عند الاناث عندما تتعرض اطفالها للخطر بينما يستثار عند الذكور عندما يتناصبون على الانثى. كما ان الاولاد أكثر عدوانية من البنات. و انعدام الشعور بالامن أو الطمأنينة يؤدي إلى نقص العدوان عند الرجال بينما يؤدي إلى زيادة العدوان عند النساء وراى بعض العلماء ان العزلة تعتبر من الاسباب الرئيسية للسلوك العدواني لانها تؤدي إلى الاحباط.

وقد حاولت العديد من النظريات ان تجد تفسيراً للعدوان ومن اشهر هذه النظريات.

١. نظرية التعلم وهى تعتبر ان السلوك العدواني سلوك مكتسب وينزعم هذا الرأى باندورا فى كتاباتها عن التعلم الاجتماعى *bandura, a*.

٢. نظرية التحليل النفسى وترى أن العدوان سلوك فطرى يولد مع الطفل. واعتبر فرويد العدوان احد المكونات الوئسيه للغريزة الجنسية، ولذلك فهو يدرسه فى اطار الدافع الجنسى، ثم غير رأيه واعتبره عاملاً متميزاً عن الغريزه الجنسية.

٣. ويتمثل الاتجاه الثالث فى الاتجاه الاحصائى الذى يعتمد على نتائج التحليل العاملى لسمات الشخصية ومن أكبر وعادة هذا الاتجاه ايزيك E- senck، حيث يقرر ان العدوان يمثل القطب الموجب فى عامل ثنائى القطبية شأنه فى ذلك شأن بقيه عوامل السمات الانفعالية للشخصية، وان القطب السالب فى هذا العامل يتمثل فى الحياء أو الخجل وان بين القطبين مدرج من العدوان إلى اللاعدوان يصلح لقياس درجة العدوانية عند مختلف الأفراد.

المؤسسات الاجتماعية المسؤولة عن التنشئة والتطبيع الاجتماعى

يضم المجتمع عددا كبيرا من الجماعات والمؤسسات الاجتماعية التى تقوم على تنشئة الطفل وتربية. يولد الطفل فى أسرة ولاسرة هى الخلية الأولى فى المجتمع وبالتالي تعتبرهى المؤسسة الأولى المسؤولة عن تلقى الطفل وتنشئة فى سنواته الأولى. وفى الأسرة يتعلم الطفل أولى المهارات وأهمها تعلم اللغة ثم ينتقل الطفل بعد ذلك لينتظم فى دار الحضانة ثم فى المدرسة وهذه تتيح للطفل الفرص للانضمام إلى جماعات أخرى نسيره قدما فى مدارك التنشئة الاجتماعية، ويصبح الفرد عضوا فى هذه الجماعات.

وستناول كل مؤسسة من هذه المؤسسات بايجاز:

١. الأسرة:

تتكون الأسرة من الزوجية والابناء، والاسرة هى المدرسة الاساسية لكل طفل، لان ما يتعلمه فيها يبقى معه طوال حياته. وفى الأسرة يكتسب الطفل فيه الاجتماعية ومعايير سلوكه، ويكتسب الضمير.

والاسرة هى الجماعة الاساسية الاولى التى تكسب النشء الجديد خصائصه الاجتماعية الاساسية أى انها الوسيلة الرئيسية للتطبيع والتنشئة الاجتماعية ويتأثر الطفل بالمستوى الاقتصادى الاجتماعى لاسرته، حيث يؤثر ذلك على تحقيق مطالبه. ويختلف أثر التنشئة الاجتماعية تبعا لاختلاف جنس الطفل. فالاسرة لاتعامل الذكور من الأطفال كما تعامل الاناث.

وكما تؤثر الأسرة فى الطفل فإنه بدوره يؤثر فيها، ولذا يختلف سلوك الأب والام ولاده الطفل عن سلوكها بعد ولادته. وبذلك تصبح عملية التنشئة الاجتماعية عملية تفاعلية.

دور الأسرة فى تكوين المعايير

يكتسب الطفل المعايير العامه التى تفرضها أنماط التنشئة المائدة فى المجتمع، ويكتسب أيضا المعايير الخاصة بالاسرة التى تفرضها عليه وتصبح الأسرة بهذا المعنى ممثلة للمجتمع فى الحفاظ على معايير وعلى مستوى الاداء المناسب لتلك المعايير.

وتعتمد فعالية المعايير على دور الفرد بالاسرة، وما سيقوم به من نشاط وما يرتبط به من علاقات، وعلى نوع تفاعله الاجتماعى السوى مع بقية أفراد الأسرة بما فى ذلك مدى إمكانية تحقيق مطالبه فى مقابل تحقيق متطلبات الأسرة. وبذلك تصبح علاقة الطفل بالاسرة علاقة تبادلية تخضع لضوابط المعايير العامه والمعايير الاسرية.

وللمعايير اثرها الفعال فى تعديل السلوك الاجتماعى للفرد، وفى تحديد مسار تنشئة الاجتماعية وقد يقبل الفرد أو يضحي بنفسه فى سبيل المحافظة على باقى أفراد الأسرة، وحمائتها من الصراعات الداخلية أما جمود المعايير فى الأسرة فإنه يؤدى بافراها إلى الجنوح نحو السلوك العصابى بل والذهانى أحيانا. ونعارض معيير الأسرة بالنسبة للموقف الواحد يعوق عملية تكامل التنشئة الاجتماعية للفرد.

أثر سيطرة احد الوالد على التنشئة الاجتماعية

يتأثر نموذج الشخصية إلى يقتديه الطفل فى اسرته باختلاف السنوى الاقتصادى الاجتماعى للأسرة. يتأثر سلوك الطفل بسلوك ابيه وبالأهداف التى يسعى إلى تحقيقها. وغالبا ما يفرض الأب على ابنه التنشئة الاجتماعية التى تعده لتحقيق الأهداف الذى فشل هدف تحقيقها.

ولذلك تتأثر التنشئة بالمستوى لاقتصادى الاجتماعى للأسرة وما يتصل بتلك المستويات من أهداف.

فى المستويات الاقتصادية الاجتماعية المنخفضة تصطبغ التنشئة بالطاعة المطلقة، فى حين انه فى المستويات الاجتماعية المتوسطة تتسم التنشئة بالمحافظة على العادات والتقاليد والقيم. وتبين العديد من الدراسات ان الآباء، فى المستويات الاجتماعية الدنيا يستخدمون أسلوب العقاب البدنى مع أطفالهم، امل الآباء الذين ينتمون إلى المستوى المتوسط لا يعاقبون أطفالهم، بل مناقشة الدوافع التى أدت إلى هذا النوع من سلوك وهما يستطيع الأب ان يتخذ قراراته واحكامه فى ضوء هذه المناقشة، ولذلك يكثر الحوار بين أبناء وآباء هذا المستوى فى حين انه يقل فى المستويات الدنيا.

الآباء والأمهات الذين ينتمون إلى المستويات المتوسطة ينشئون أولادهم على الأمانة وضبط النفس، والذين ينتمون إلى الطبقات الدنيا ينشئون أولادهم على الطاعة والنظافة ودلت نتائج بعض الدراسات على أن دور الرجل فى المستويات العليا أهم من دور المرأة فهو الذى يتخذ القرار، أو يتخذ من القرارات أكثر مما تتخذ المرأة.

وسيكافا دور المرأة مع دور الرجل فى المستويات المتوسطة، وتكون المرأة أكثر سيطرة فى الطبقات الدنيا. ولهذا الدور فى المستويات الثلاث اثره القوى فى تنشئة الطفل لانه يمثل السلطة السائدة فى الأسرة.

دور الأسرة فى تحقيق مطالب الطفل

يتطور تعبير الطفل عن مطالبه من الاشارات إلى التعبير اللفظى ثم إلى

الاقناع الفعلى - فى المرحلة الأولى يعتمد الطفل فقط على الاشارات والصراخ والابتسام، لانه لم يكن قد تعلم اللغة بعد.

أما المرحلة الثانية فهى مرحلة التعبير اللفظى، ويتخذ عند الوالدين صورة الاوامر والنواهى، وعندما يستجيب الطفل لآبىة فإنه يفعل ذلك لانه يعرف قوة آبىة التى تجعله يفرض مطالبه بالقوة، وكذلك تتخذ مطالب الطفل هذه الوسيلة اللفظية لتحقيقها، وذلك لقدرة الطفل على إثارة الضجيج والفوضى أو استعطاف والده إذا لم تتحقق مطالبه.

ويعتمد المرحلة الثالثة على الاقناع ن وذلك عند يبلغ الطفل من الرشد ويدرك أن مجرد التعبير اللفظى عن مطالبه لم يعد يجدى، ولذلك يستخدم أسلوب الاقناع العقلى. وفى هذه المرحلة يتطلب الابن من آبىه ان يكون مقنعا فى مطالبه ولا يحيلها أو يفرضها عليه باعتبار انه الأب ن وبذلك يتعلم الطفل احترام المعايير والقيم والنظم والقوانين أكثر مما يحترم الأفراد، فهو لا يسجيب للفرد الآخر باعتبار انه الأب فقط أو الأم فقط، بل باعتبار ما يمثله كل منها من قيم، وما يواعى من قواعد ومدى نجاحه فى اقناع الطفل.

وهذا يوضح لنا ان تحقيق المطالب يعد عاملا رئيسيا من عوامل انجاح التنشئة الاجتماعية. وان هذا النجاح يعتمد على التوازن القائم بين مدى استجابة الوالدين دون تحقيق اغلب المطالب المادية لابنائهم وبذلك يستعاض عنها فى مثل لك الاحوال بالمطالب غير المادية.

ولعدد أفراد الأسرة أثر واضح فى نوع ودرجة تحقيق مطالب الطفل بل وفى الطريقة التى يسلكها الآباء لتحقيق تلك المطالب. وقد وجد أن كثرة عدد الابناء تدفع الآباء إلى استخدام اسلوب السيطرة فى تحقيق المطالب، وقلة الابناء تدفع الآباء إلى أسلوب الاقناع.

وينقسم الآباء إلى فئات أربع بالنسبة لمدى تحقيقهم لمطالب أبنائهم ومدى ما يتطلبونه منهم:

١. الآباء الذين يجيدون تحقيق مطالب أبنائهم ولا يفرضون عليهم مطالبهم، ويؤدي هذا السلوك إلى شدة التعلق والانانية وحب الذات.

٢. الآباء الذين يجيدون تحقيق مطالب أبنائهم ويفرضون عليهم مطالبهم ويؤدي هذا السلوك إلى تنشئة اجتماعية متزنة تعلم الفرد كيف يطالب بحقوقه.

٣. الآباء الذين لا يجيدون تحقيق مطالب أبنائهم ولا يفرضون عليهم مطالبهم وغالبا ما يؤدي هذا السلوك إلى اللامبالاة.

٤. الآباء الذين لا يجيدون تحقيق مطالب أبنائهم ويفرضون عليهم مطالبهم، وغالبا ما يؤدي هذا النوع من السلوك إلى الخنوع.

تأثير دور الأسرة بجنس الطفل

يختلف الأيوان في تعاملها مع ابنائهما تبعاً لجنس الطفل ولهذا السلوك أثره في التنشئة الاجتماعية التي تحدد مسار النمو الاجتماعي للطفل. ولكن القوى بان التنشئة الاجتماعية تتأثر بالاعلاقات الاجتماعية السائدة في جو الأسرة والتي تصطبغ بمفهوم الأسرة عن تنشئة الذكور ومدى اختلافها عن مفهومها لتنشئة الإناث.

تأثير الطفل بوالديه وتأثيره فيهما

كما يؤثر الوالدان في سلوك الطفل فإنه أيضا يؤثر في سلوكها، بل وفي

تعديل مسار تنشئتها لاجتماعية أيضا. السبب فى ذلك هو أن الطفل يمتلك وسيلتين من اقوى وسائل التحكم فى سلوك الكبار وفى تغيير مسار سلوكهم الاجتماعى، وهما الصباح والابتسام. فعندما يصبح الطفل يسرع إليه الكبار، وعندما يبتسم بفرح به والداه، ويشارك هو بهذه الابتسامة فى تشكيل بعض أنماط الحياة الاجتماعية المائدة حوله وبذلك لا يملك الوالدان وحدهما وسائل الثواب والعقاب، بل يملكهما الطفل أيضا. وكما تنتقل المعلومات من الوالدين إلى الطفل، فانها تنتقل أيضا من الطفل إلى الوالدين، ويظهر ذلك من ملاحظة تعديل سلوك الوالدين قبل وبعد ولادة الطفل.

دور المدرسة فى التنشئة الاجتماعية

على الرغم من ان المظاهر الأولى للتنشئة والتطبيع تترعرع فى جو الأسرة الا ان الأسرة لم تعد تستأثر وحدها بهذه العملية، بسبب النهضة الحديثة - والتطور الصناعى الذى أدى إلى اضعاف دور الأسرة ويزداد دور الأسرة ضعفا بعد انضاء السنوات الأولى من عمر الطفل وعندما تصبح فرص الحضانه والتعليم متاحة للجميع وتصبح المؤسسات التربوية التعليمية بما فيها المدرسة والجامعة هى المدخل الطبيعى لكسب الرزق.

وقد زاد أثر المدرسة فى عملية التنشئة والتطبيع بعد ان أصبحت المكانة الاجتماعية ستكتسب عن طريق التعليم. وبذلك يكون الفرق الأول بين الأسرة والمدرسة هو ان الفرد يكتسب مكانية الاجتماعية فى الأسرة عن طريق السن والجنس وصفاته الخاصة، ولكنه يكتسب مكانته الاجتماعية فى المدرسة عن طريق المنافسة والامتحانات التى تعده بعد ذلك للمهنة التى يريدتها فى المستقبل وما تتصف به هذه المهنة من مكانة اجتماعية مرموقة أو غير مرموقة.

وتعتبر المدرسة بهذا المعنى عامل من أهم عوامل الحراك الاجتماعى Social Mobility والحراك الاجتماعى هنا هو الحركة الاجتماعية التصاعدية التى ترقى بالفرد إلى المستويات الاجتماعية والمهنية فى المجتمع المعاصر، فهى لذلك تثير فى الأفراد حافز الانجاز Motiation Achievement وتنمية، وتمهد الطريق لتعديل نماذج طموح الفرد.

وتساير المدرسة الابتدائية هذا التحول عند الطفل فى انتقاله من رعاية مدرس الفصل فى السنوات الأولى من تلك المدرسة إلى مدرس المادة فى السنوات النهائية.

دور الجماعة المرجعية فى التنشئة الاجتماعية

يقصد بالجماعة المرجعية Befnence group تلك الجماعة التى يتسبب إليها الفرد سلوكه الاجتماعى وقيمه فى اطار معاييرها وقيمها واتجاهاتها وانماط سلوكها المختلفة. تتطور انواع الجماعات المرجعية تبعا لنمو الفرد، فتبدأ بالاسرة التى تحقق للطفل حاجت البيولوجية والنفسية والاجتماعية ثم تتطور إلى الجماعات الثانوية الأخرى التى تؤثر فى حياة الإنسان عندما ينتمى إليها.

ويختلف تأثير الجماعات المرجعية فى التنشئة الاجتماعية وفقا لاهمية كل جماعة، ويختلف هذه الاهمة تبعا لدرجة انتماء الفرد إليها. واكثر الجماعات تأثيرا فى الفرد هى الأسرة فى بدء طفولته، ثم يقل تأثيرها باتساع دائرة التفاعل الاجتماعى للفرد خارجها، وبتعدد انتماءاته لجماعات مختلفة - وتكتسب تبعية الفرد للجماعات المختلفة نوعا من الدينامية التى تحدد الحركة الاجتماعية للفرد فى اطار كل منها، ولمكانة الفرد فى كل جماعة منها، وهذه المكانة تؤثر

فى مسار سلوكه الاجتماعى فقد يكون دور الفرد رئيسيا عندما يكون هو زعيم الجماعة ن وقد يكون دوره ثانويا لانه مجرد عضو عادى.

ويتأثر سلوك الفرد بجماعات لايتسمى إليها ولا توجد بينه وبينها اتصالات مباشرة، لكنه يسلك مسلك اعضائها ليقال عنه أنه منها.

دور جماعة النظائر فى التنشئة والتطبيع

يطلق اسم جماعة النظائر Peer group على الجماعة التى تتكون من اصدقاء الطفل الذين يتقاربون معه فى العمر والميول والمهارات والطفل الذى يختلف مع ابيه يجد فى مثل هذا التنظيم جماعة مرجعة ينسب إليها نشاط الاجتماعى.

وبين اعضاء جماعة النظائر يجد الطفل فرصة للتعبير عن سلوكه العدوانى الذى ينشأ لديه نتيجة صراحة الأب وعناية، وخاصة بين الاولاد الذكور.

وقد وجد بعض الدارسون معامل ارتباط مرتفع بين مدى تقبل الجماعة للفرد (أى شعبيته بينهم) وبين مدى تقبله هو لنفسه كما هى - ولا شك ان مثل هذه الشعبية تعتمد على مدى ثقة الطفل بنفسه.

وغالبا ما تتعارض القيم والاتجاهات السائدة بين جماعة النظائر مع قيم واتجاهات الوالدين والمدرسة، ولذلك فإن الكبار يحاربون مثل هذه القيم لانهم يعتبرونها مصدر خطر على المجتمع. وفى العلاج النفسى تستخدم جماعة النظائر فيما يسمى باعادة التنشئة - Resocial izaton ويعتمد هذا على الافتراض الذى يقدر أن الاختلاف الوظيفى فى المهارات الاجتماعية ينشأ من انحراف مسار التنشئة الاجتماعية عن مسلكها السوى نتيجة للظروف غير السوية التى عانى منها الفرد خلال نشاته الأولى فى اسرته، ويعانى منها الآن فى

مواجهته لمشكلات المجتمع الذى يتنمى إليه. وتتطلب عملية تصحيح مسار نحوه الاجتماعى وجوده لبعض الوقت فى بيئة جديدة تحمية من صراعات المجتمع الخارجى التى لم يعد يحتملها ويقوى على مواجهتها. ويعيش الفرد مع مجموعة مماثلة له من المرضى تحت رعاية أخصائى العلاج الذين يقومون بتوجيه سلوكه وسلوك زملائه الذين يمثلون جماعة النظائر العلاجية. حيث تتم المواجهة التدريجية لمشكلات المجتمع الواقعية وذلك عن طريق إعادة التنشئة الاجتماعية وتصحيح المعايير والقيم وأنماط السلوك الاجتماعى.

دور وسائل الاعلام فى التنشئة الاجتماعية والتطبيع

كثرت الأبحاث التى حاولت الكشف عن أثر وسائل الاعلام فى التنشئة الاجتماعية وتعددت. وقد شملت هذه الأبحاث الاذاعة والتلفزيون والسينما والكتب والمجلات. وقد دلت نتائج معظم الأبحاث على أن الأطفال يقلدون ما يشاهدون من عنف وعدوان فى القصص السينمائية والتلفزيونية، وأن مواقف القلق التى تعتمد عليها أحيانا بعض تملك القصص فى جذب انتباه المشاهدين تثير فى نفوس الأطفال انواعا غريبة من القلق بتطور بعضها إلى القلق العصابى.

ومن الآثار الواضحة لوسائل الاعلام على الشباب اشاعة سلوك اللامبالاة وتشوية بعض القيم التى يعتمد عليها فى تربية الاجيال الجديدة وخصوصا بعد الطفوة السريعة التى حديث فى الاقتصاد المصرى فى السنوات الاخيرة. فتقديم نماذج شاربى الخمور أو متناولى المخدرات هريا من مشكلاتهم يعتبر نماذج شئمة أمام الشباب، كما توجد نماذج الاشرار والقتله، وهذه نماذج خطيرة عندما نقدمها للشباب والاطفال.

وإذا تم توجه وسائل الاعلام بالطريقة السليمة فانها تصبح اداة فعالة وقوية
فى ارساء القواعد الخلقية والدينية فى المجتمع. وتستطيع هذه الوسائل أن
ترتفع بالعقل البشرى فتساعد على اتاحة الفرصة للتفكير الابتكارى الخلاق.

الفصل الخامس

علم النفس الاجتماعى - تطبيقات تربوية

أن هؤلاء التلاميذ والتلميذات الذين يتعلمون الآن هم قادة المستقبل . سوف يكون منهم السياسى، والعالم، والقاضى، والمدرس وكل منهم يمكن ان يؤثر فى محيطه المباشر، أو فى وطنه، أو فى ما هو أبعد من حدود وطنه. يمكن أن يكون منهم المجرم ومكافح الجريمة، الانانى والمضحى بحياته فى سبيل الإنسانية، والقائد والتابع، الخ... ما الذى يمكن أن يفعله المربى لكى يساعد أولئك التلاميذ والتلميذات على أن يتعلموا استخدام قدراتهم وامكانياتهم كأعضاء فى جماعات فى سبيل الوصول إلى غايات سليمة؟

لقد كان نظام التعليم، فى وقت من الاوقات، قاما على أساس الرعاية الفردية، أى على أساس التفاعل بين فردين: المدرس والتلميذ، أو التفاعل بين المدرس وعدد محدود من الطلاب على يدى فيلسوف أو عالم، ونحن نسمع اليوم الكثيرين ينادون بان هذه الرعاية الفردية هى المثل الأعلى فى التربية، وإذا كانت الظروف لم تسمح بتحقيق هذه النسبة بين المدرس والتلميذ، أو ما يقرب منها، الا ان الكثيرين من المربين لازالو يفكرون أو ياملون، تحقيقا لهذه الرعاية الفردية، فى ان يقيموا نمطا فى التعليم على أساس علاقات فردية، أى على

أساس العلاقات المباشرة بين المدرس وبين كل التلاميذ الذين يكونون جماعة الفصل، سواء في العمل داخل الفصل، اوفى الضبط، اوفى توزيع العمل، أو حتى في المناقشات.

ولكن التطورات الاجتماعية والاقتصادية والعلمية الحديثة، والرغبة الشديدة من جانب الشعوب لتجنب العالم ويلات الحروب، اكدت أهمية الأهداف الاجتماعية للتربية، وعدم الاقتصار على مجرد التحصيل، كما وجهت الانتباه إلى امكان استخدام الفصل المدرسى كوسيلة طيبة للتعلم الاجتماعى. ومعنى ذلك، ان تقسيم التلاميذ على أساس الحاجات والقدرات الفردية، ودراسة حاجات الفرد واهتماماته، واعداد المناهج والبرامج لسد هذه الحاجات والاهتمامات... كل هذه لا تكفى وحدها لخدمة الفرد فى المجتمع الحديث، كم انها لا تكفى لخدمة الجماعة ككل. ولذلك كان حتما على المدرس أن يكون دارسا للعلاقات الاجتماعية بين أفراد الجماعة وأعياء بينها وتفاعل ارادها.

وقد ساعدت على حدوث هذا التطور فى أهداف التربية النظرية والبحوث النفسية، وفى مقدمتها نظرية المجال وأهتمامها بدراسة التفاعل بين الأفراد فى الجماعة سواء فى المصنع أو أثناء المناقشة أو فى تدريب القاء، وكذلك البحوث السوسيومترية لمورينو وجيننجز، وامتداد مدارس التحليل النفسى إلى مجال العلاقات الشخصية - الاجتماعية وتطبيقاتها فى العلاج الجمعى، وتطور الخدمات النفسية والاجتماعية المدرسية واهتمامها بالعلاج الجمعى، والبحوث المتعلقة بالتنشئة الاجتماعية.

ولقد كانت بعض فرص التفاعل الجماعى مهياة عن طريق عدد من نواحي النشاط المدرسى مثل الجمعيات والاندية المدرسية، وعن طريق عدد من الطرق

الحديثة مثل طريقة المشروع الخ... الا انها كانت تستخدم اساسا كرسيلة لاثارة الدافع إلى تعلم المواد التقليدية. كما ان المدرس فى معظم هذه المواقف كان يقف فى جانب، والفصل فى جانب آخر.

ولقد بدأنا اليوم نتساءل فى الحاج: هل يكون الفصل المدرسى جماعة؟ وإذا كان الامر كذلك، فما معناه بالنسبة للمدرس من حيث اهافه، واتجاهاته وطرائقه فى عمله؟ والمدرس يواجه فى عمله اليومى بالمدرسة الكثير من المشكلات التى لن يستطيع فهم اسبابها، أو العمل على حلها، الا إذا استوعب مفهوم الفصل المدرسى كجماعة. فهو قد يجد أحيانا ان الأمور لا تسير فى فصله كما يجب ان تكون رغم ان أفراد هذا الفصل متفوقون فى مستواهم الدراسى. وهو قد يجد أن بعض الأساليب تصلح لفصل ولا تصلح لفصل آخر ز أو هى تصلح فى وقت معين للجماعة، ولا تصلح لنفس الجماعة فى وقت آخر، وهو قد يعجب أحيانا لماذا يستمتع بعض الأطفال بالشهرة والمكانة دون الآخرين رغم انهم لا يمتازون عنهم فى شىء ظاهر، أو لماذا يطغى الحماس على الجماعة فى وقت من الاوقات بينما تظهر اللامبالاة فى وقت آخر.. كل هذه الظواهر تحدث فى الحياة اليومية فى المدرسة، وهى منظمة على أساس جماعات نطلق عليها فصول، أو فرق أو أسر، أو اندية، وكل جماعة لها قائد هو المدرس، أو المشرف أو الوائد الخ.. ونظرا لان التلاميذ يتعلمون فى المدرسة فى جماعات، لذلك فإن طرق التعلم يجب أن تتعرض لمختلف انواع التفاعلين التلاميذ كأعضاء فى جماعات. ولا يعنى ذلك التقليل من أهمية أسس التعلم الفردى التى تثبت صحتها عن طريق الدارسات التجريبية، ولكنه يعنى إضافة بعد جديد إلى أبعاد عملية التعلم فى المدرية.

الفصل المدرسى كجماعة

جماعة الفصل المدرسى هى وحدة مجتمع التلاميذ، وهو مجتمع مصطنع ومخطط، فرضه النظام الاجتماعى أساسا لمصلحة المجتمع. وفى جماعة الفصل، يجد الفرد نفسه مضطر لتجريب أشياء جديدة وعلاج مشكلات جديدة، والربط بينها وبين مواد، ومثل، واتجاهات متعددة، والتكيف لمفاهيم جديدة عن ذاته ويرى ثيلين وتيلر انه يمكن ان نتبين فى جماعة الفصل اربع علاقات وظيفية بين الفرد والجماعة.

١. تنمى وتدعيم الجماعة حاجة الفرد للتعلم. ويواجه الأفراد فيها مشكلات تتطلب الحل الجماعى. ويجب أن تأخذ طريقة التدريس فى اعتبارها هذا العامل.

٢. جماعة الفصل مجال لتحقيق الفرد لذاته. ذلك أن عمليات التخطيط والعل الجماعى تتضمن تفاعلا اجتماعيا وانفعاليا وإذا تحقق هذا التفاعل عن طريق الجماعة والمدرس بطريقة مناسبة تهيأت - الفرص أمام الفرد للابتكار.

٣. تهئ جماعة الفصل للفرد لاختبار نمومفاهيمه الاجتماعية وسلوكه الاجتماعى، وتعديلها، وتخريب غيرها.

٤. للجماعة تأثير قوى على التكيف الثقافى للفرد. ففيها يتعرف الفرد على طرق قيام المعايير الجماعية، ومعانى التأيد الاجتماعى، كما يتعلم المهارة فى تشخيص قوى الجماعة، وادراك دوافع الآخرين، وفهم العلاقات بين الجماعات.

والمدرس إذا اراد استخدام هذه العلاقات فى اثاره الدافع للتعلم، تعين عليه ان يوفر عمليات جماعية هامة، مثل الاتصال السهل داخل الجماعة، والاتفاق على نظام مشترك للقيم، وتحقيق الجهود التعاونية وتعلم السلوك فى اوقات الاحباط ن وتوزيع الثواب على النجاح فى الاشتراك فى العمل الجماعى بين كل اعضاء الجماعة. وإذا أهمل المدرس استخدام تأثير الجماعة فى استشارة الدافع للتعلم فإن الموقف الجماعى قد يعطل عملية تعلم الأفراد فى الجماعة. ولذلك، فإن العمل على نمو الجماعة كجماعة، وظيفه هامه من وظائف التربية.

والخلاصة، أن سياسة التعليم واساليبه يجب أن تأخذ فى الاعتبار الافادة من كل من اسس التعلم الفردى، واسس التفاعل الجماعى تحقيقا للاهداف الاجتماعية للتربية، ولان كفاءة ونوع العمليات الجاعية تحدد لدرجة ملحوظة تحصيل الأفراد فى الجماعة من الناحيتين الكمية والكيفية لذلك ن فإنه يتعين على المدرس أن يتفهم علاقات السبب والنتيجة بين مشكلات العملية الجماعية، وحاجات الأفراد، وان يكون متقبلا لكل أفراد الجماعة، وموضوعيا فى علاقاته معهم، وان يكون قادرا على تشخيص مشكلات الجماعة، ماهرا فى مساعدتها على مواجهة هذه المشكلات وسوف نتناول بالمناقشة فى هذا الفصل العوامل الهامة إلى تؤثر فى دوافع، وانتباه، ونشاط التلاميذ نتيجة عضويتهم فى الجماعات المدرسية وسوف تتركز المناقشة حول تسعة اسس يقدمها لناثيلين Thelen لشرح هذه العوامل والعلاقات المختلفة المتصلة بالجماعات فى المجتمع المدرسى. ثم نناقش بالتفصيل طريقة التعلم الجماعى فى التربية. ولن يتسع المجال فى هذا الفصل لمناقشة كل ما يمكن مناقشته من تطبيقات، ولذلك فإننا نكتفى بالقدر اليسير منها بقصد توضيح الطرق التى يمكن ان يسهم بها علم النفس الاجتماعى فى تحقيق أهداف التربية.

اسس التفاعل الاجتماعى فى الفصل المدرسى

يرى ثلين ان المشكلة الرئيسية التى تواجه التربية هى تدريب الناس على اشباع حاجاتهم بكفاءة عن طريق التعاون بين الجماعات، وعن طريق الحل الفعلى للمشكلات فى الجماعات، وعن طريق التفاعل الشخصى - الجماعى. ويتضمن ذلك اساسا ان يكتسب كل فرد اطار مرجعيا مناسباً لمعالجة الواقع الفيزيقي والاجتماعى والسيكولوجى المرتبط بكل موقف من المواقف. وفيما يلى الأسس التى يحاول ثلين عن طريقها ترجمة مانعرف عن الديناميات الإنسانية إلى مجموعة من القواعد القابلة للتطبيق فى المجال المدرسى.

الأساس الأول

تحقق خبرات التعلم فى الفصل وظيفتين:

١. تربط بين التلاميذ، عن طريق جماعة الفصل، وبين المجتمع الأكبر والجماعات الأخرى. وتهدف هذه الوظيفة إلى اشباع حاجات الجماعات إلى الشعور بالامن فى علاقاتها مع الجماعات الأخرى، ومع العالم الخارجى.

٢. تكون المادة التحصيلية (المهارات والمعارف، ومادتا لعلاقات الجماعية داخل الجماعة وتنشأ هذه العلاقات عن محاولات الأفراد العمل معا كأفراد فى جماعة. وتهدف إلى اشباع حاجاتهم إلى الشعور بالامن عن طريق تكوين علاقات مشبعة بين الادوار. ويرى ثلين ان نوع وكفاية العلاقات الجماعية يؤثران إلى حد كبير فى تحصيل الأفراد للمادة الدراسية كما وكيفا.

وربما كانت الوظيفة الاساسية للمدرس . هى تفهم الصلة بين علاقات الأفراد وبين حاجاتهم، وان يتسم اتجاهه نحو كل أفراد الفصل بالتقبل والموضوعية وان يكون قادرا على تشخيص مشكلات العلاقات والبصر بمظاهرها واسبابها، وان يستطيع مساعدة الجماعة فى حل المشكلات الحل السورى. ويفضل ثيلين الصلة بين مشكلات التحصيل، والمشكلات الجماعية فى النقاط التالية:

أ- تكون المشكلات الجماعية غالبا فى مستوى تحت شعورى، أى ان هناك بعض الشعور بها. ولكن ليس من الضرورى ان يصل ذلك إلى مرتبة التمييز الشعورى المحدد. وتشمل هذه المشكلات تصور، واختبار الطرق المختلفة للعمل معا، وأيجاد الادوار التى يتطلبها العمل فى الجماعة لحل المشكلات، ومناقشة تنسيق الجهود، والبحث الدقيق للكشف عن المصادر التى تحتاج الجماعة إلى الاستعانة بها فى حل مشكلاتها. ويوضح ثيلين دور المدرس فى تلك العلاقات عن طريق المقارنة بين سلوك اثنين من مدرسى الكيمياء فى درس عملى عن تحضير غاز الكلور: ينذر المدرس الأول الطلاب بأن هذه التجربة خطيرة، وكثيرا ما ادت إلى اصابة بعض الطلاب، ويصر على ضرورة اتباع حرفة التعليمات. أما المدرس الثانى، فهو يقدم التجربة بكل هدؤ ويسأل الطلاب عن الاحتياطات التى يجب اتباعها فى التجربة، ويشارك معهم فى المناقشة من وقت لآخر. يلقي سلوك المدرس الأول على الجماعة عبء حل مشكلات جماعية مثل تقبل قلق المدرس أو رفضة، ومثل الشعور بالاحباط نتيجة معاملة المدرس لهم كاطفال، الخ... أما سلوك المدرس الثانى، فهو مبنى على تقدير صحيح لمستوى نضج الجماعة، ولذلك فهو يمكنها من مواجهة الاخطار المحتملة بصورة تتسم بالموضوعية، والشعور بالمسئولية. أما

مشكلات التحصيل فهي تتركز حول أهداف تعليمية مفهومة، وحول التخطيط المقصود للنشاط، وتهدف إلى كسب استبصار، أو تغيير اتجاه أو اكتساب مهارة بصورة وبدرجة مقبولتين.

ب- وكل من النوعين من المشكلات التحصيلية والجماعية قائم دائما في الجماعة، وضروري لتقدمها. فمثلا، قد يحدث في كثير من الاحيان أن تعكس مناقشة الجماعة لقوانين الدولة مشاعرهم نحو القواعد والنظم المدرسية، ومعاملة المدرس لطلابيه. وعادة يتعين على المدرس أن يستهدى الجماعة في تشخيص، وفي علاج المشكلات الجماعية، كما يتعين على الجماعة ان تستهدى المدرس في حل المشكلات التحصيلية، ويتطلب ذلك أن يتسع نطاق الهدف، ومجالات الاختيار الحر، وأن يشارك الجميع في تحديد الأهداف وتقييمها، الا أنه كثيرا ما يخلط المدرس المتحمس ون وعى بمبادئ التربية الحديثة، بين مفهوم الديمقراطية والفوضى فيتخلى عن توجيه الطلاب، ويترك لهم مجال الاختيار طليقا دون أى قيد، ويخفق بذلك في تحقيق ما يهدف إليه.

ج- إذا زاد التوتر فوق المستوى الذى يمكن أن تتحملة الجماعة، فأنها توجه معظم جهودها نحو حل المشكلات الجماعية. وقد يكون تقدم الجماعة في هذه الحالة بطيئا، بل قد ترجع إلى الوراء.

الأساس الثانى

يمكن ان يؤثر الجو الجماعى، أو أسلوب الحياة الجماعية تأثيرا هاما على شخصيات أعضاء الجماعة. ويتوقف تأثير جماعة الفصل فى التلميذ، على مدى تمكين هذه الجماعة للتميذ من اشباع حاجاته. أى أن جماعة الفصل التى

لا يستطيع التلميذ اشباع حاجاته فيها، تعجز عن التأثير فيه. ومعنى ذلك، أن جهود المدرس للتأثير فى تلاميذه قد تضيع هباء، إذا لم يروا فى تلك الجهود اشباع لحاجاتهم . واغلب الظن أن هذه القاعدة تنطبق فى معظم الحالات الا انه مما لا شك فيه أن من بين الكثيرين من المدرسين الاستبداد بين من يترك اثره فى شخصيات تلاميذه لفترات طويلة. والمدرس الذى يريد الافادة من هذه القاعدة هن يتعين عليه أن يساعد التلاميذ على ادراك ان جماعة الفصل مجال وأسع لاشباع حاجاتهم، ثم يتعين عليه أيضا أن يستوثق من توفر هذا المجال ومن الوسائل المفيدة لتحقيق هذه الغاية، تكوين لجان من الطلبة، والاستعانة بالقيادة فى جماعة الفصل. ومن الخطأ كل الخطأ، أن يحاول المدرس تهديد التلاميذ فى عضويتهم بالجماعات الأخرى، كأن اغراء بعضهم على الوشاية بالعض الآخر. بل أن واجب المدرس أن يوضح للتلاميذ عدم التعارض بين عضويتهم فى جماعة الفصل وفى الجماعات الأخرى. ففي المرحلة الأولى مثلا، يقوم المدرس بدور الأب أو تقوم المدرسة بدور الأم، وبذلك يسهل على التلاميذ أن يروا فى جماعة الفصل امتداد الجماعة العائلة.

الأساس الثالث

مشكلة تعلم اشاع الحاجات اشباع كافيا هى اساسا مشكلة تعلم الطريقة التجريبية عن طريق تطبيقها فى مواقف واقعية ذات دلالة للشخصء وهذه القاعدة هى الفكرة المركزية فى معظم برامج برامج التربية الحديثة.

وأساس الطريقة التجريبية هو تقدير الموقف، ثم الاختيار من عدة احتمالات ثم التنفيذ، وتقدير العواقب. ولتعلم الطريقة التجريبية يجب أن تتوفر ظروف مواتية من اهمها: أن تكون المشكلة هامة بالنسبة للقائمين بحلها، وان تتاج

لهم فرصة كافية للتعبير والتفكير، ليس فقط فى أسباب ونتائج العلاقات التى تتضح، بل وايضا فى خصائص التجريب كتجريب. وأهم ما يعطل تطبيق هذه القاعدة غالبا، هو أن تكون المشكلة غير هامة بالنسبة للمتعلمين فمثلا، قد يلجأ المدرس المتحمس لاساليب التربية الحديثة، إلى التاكيد لجماعة الفصل بانها هى المسئولة مسئولة كاملة عن التعلم، وأن من يريد أن يحصل، عليه أن يبذل الجهد، وانهم كجماعة يجب عليهم معالجة موضوع الدرس، الخ... ومهما كان تعريفنا لتحميل المسئولية الجماعية، فإن الطالب يحب أن يرى فى تلك المسئولية فرصا لاشباع عدد من حاجاته. الا أن هذا الادراك يتكون ببطء شديد وكثيرا ماتبذل جماعة الفصل جزءا كبيرا من الوقت فى البداية للتحقق من حقيقة ما يريد المدرس. ومن المهم أيضا، الا يخدع المدرس بالتعبير اللفظى عن الرغبات، فقد يعبر التلميذ عن الأشياء المتعذر عملها، وفى هذه الحالة يواجه الاحباط أو يعبر عن الأشياء التى سبق أن اداها بنجاح، وفى هذه الحالة لن يجد الاثارة الكافية وقد سبق أن أشرنا إلى بعض شروط تطبيق هذه القاعدة تطبيقا فعالا، كما أننا سوف نتعرض لبعض الشروط الأخرى فى فقرات تالية.

الأساس الرابع

يتضمن تحديد بناء الجماعة عن طريق التخطيط، وتصميم الخبرات، تحديد الاهداف، وللحدود التى يجب فى محيطها توفير الحرية الكاملة للتجريب. ذلك أن التخطيط يكون كاملا، إذا استطاع الطالب تصور الخطوات العملية الأولى، وان يتوقع شيئا عن طبيعة الخطوات الباقية نحو الهدف. كما يجب أن تتوفر لديه محركات وأضحه للحكم - أثناء العمل - عما إذا كان هذا العمل يحقق النتائج المقصودة. وقد يتعين أثناء هذا التخطيط - القيام بالكثير مما يسمى أحيانا

«أختبار الواقع، للتأكد من ان خطة العمل الموضوعية يتيسر تنفيذها بنجاح فى ضوء الظروف القائمة فى جماعة الفصل. أى أن القصد هو الكشف عن مدى الاختبارات الميسورة أمام الطالب وأيها يتحتم أساسا اتخاذ قرار بشأنها. ويعنى مفهوم حرية التجريب داخل حدوده تهيئة وسائل علاج القلق، والشك والعدوان، وهى غالبا نتاج المحاولات والجهود المبذولة فى العمل. وعلى وجه العموم ن يتعين على المدرس أن يسلك بحيث ينظر إليه الطلاب على انه مصدر تأييد، وعون، وصداقة. يتم ذلك أحسن ما يتم عن طريق المشاركة واصدار الاحكام فى ضوء محكات عامة مقبولة، والمهارة فى مساعدة الطالب على اعادة التصميم، والتقييم عندما يشتد قلقه. ويذكر لناثيلين مثالا من فصل مدرسى تجريمى، اعطى فيه مدرس الرسم للاطفال حرية التعبير عن انفسهم باى طريقة رغبوا فيها. وقد كانوا، على وجه العموم، عارفين بمدى امكانيات العمل، وقد استغرق بعضهم فى العمل الفنى فى حماس شديد. الا ان البعض الآخر لم يستطيع تبين وجه الحكمة فى أى عمل فنى ولم يستطيع ان يختار لنفسه شيئا معينا، فلجأ إلى شغل فترة الرسم بتناول الغذاء فى الصالة خارج حجرة الرسم. ولكن المدرس لم يوافق على ذلك، أى انه ادرك ان مثل هذا العمل لم يكن داخل حدود الحرية المعطاة فى العمل. ولكنه فى نفس الوقت، امد التلاميذ بقدر كاف من التاييد عن طريق التعبير اللفظى عن تقديره لصعوبة الاختيار من بين اشياء كثيرة فى هذا المجال، ثم شرع فى مساعدتهم فى استطلاع انواع المشكلات التى تواجههم، وتوجيههم فى تحديد النشاط الفنى الذى يشبع حاجاتهم فيما يتصل بتلك المشكلات. ولعله نظرا للاحباط الذى يصاحب الاختيار ولكن هناك حرية فى الاختيار، لم تكن هناك حرية فى الاختيار، ولكن حين اوضح المدرس اسس الاختيار، أصبح ذلك امرا سهلا، وتيسر للتلاميذ القيام بالعمل.

الأساس الخامس

يحتل القلق حول الصراع بين الأفراد، اوحول عضوية الجماعة، مركز الصدارة، ويعوق الدافع إلى تعلم المادة الدراسية. وقد سبق ان عرضنا فى الأساس الرابع لبعض الامثلة التى توضح أهمية الأساس الخامس، وهو يعنى ان الطلاب العاجزين عن التوافق توافقا سويا مع زملائهم يكونون أقل قدرة على التعميم من موقف المدرس إلى المواقف الجديدة وابتكار الحلول المناسبة لها. ويصف ثيلين تجربة طلب فيها من المدرس اختيار ستة طلاب، من فصل رياضة بالفرقة الثامنة، من أحسن الطلاب توافقا، وستة من أسوأهم توافقا. ثم اجريت مقابلات مع هؤلاء الطلاب، طلب فيها من كل منهم النظر إلى سلسلة من خمس صور (اختيرت بعناية لهذا الغرض)، وذكر الأفكار الرياضية التى يمكن تطبيقها على كل صورة. وقد سجلت تعليقات كل طالب، وحللت بقصد تحديد مدى التعميم فى استخدام ما تعلمه فى دروس الرياضة، مما لا يحتمل أن يكون قد تعلمه من مصادر اخرى. وقد أوضح البحث على وجه التقريب، أن الطالب الاحسن توافقا، يغلب أن يكون أكثر حرية فى استخدام المادة الدراسية، كما وجد أن الجماعة التى يكون توافقها لاسويا، ينزع أفرادها إلى نسبة موقف الصورة إلى موقف الفصل.

وفى تجربة لجليدول، استخدام فيها، تمثيل الادوار، وقام فيها فردبإدارة مناقشة تهدف إلى اتخاذ قرارات فى الموضوع المروض بينما درب الأعضاء الاربعة الآخرين تدريبا دقيقا فى ضوء البيانات الاكلينيكية التى جمعت عن مدير المناقشة. فكلف واحد منهم بأن يقوم بدور المهاجم فى المناقشة، وآخر بدور المؤبد، وثالث بدور المحايد، وهكذا.

وقد سجلت الملاحظات عن مدير المناقشة، وجمعت الأدلة عن عدم شعوره بالتوتر أثناء المناقشة وكذلك أسلوبه في إدارتها، للكشف عن المواقف التي تكون فيها هذه الإدارة فعالة وتلك التي تقل فيها فاعليتها وقد وجد أن هذه الملاحظات قد اتفقت مع البيانات الاكلينيكية عن مدير المناقشة والذي اسجاب بطرق مختلفة تماما بالنسبة لكل فرد من أفراد فريق المناقشة. وقد اتضحت هذه الاختلافات في الصعوبات التي واجهها في إدارة المناقشة أكثر مما اتضحت في انفعالاته أثناءها.

إلا تذكرنا نتائج هذه التجربة بأمر نلاحظه كثيرا وهو ان الكثيرين من المدرسين وقاده الجماعات يستجيبون بدرجات متفاوتة في فاعليتها بتفاوت الأفراد في الفصول، أو في الجماعات؟ والا تؤدي بنا هذه التجربة إلى القول بأن هذا التفاوت في الاستجابات يؤدي إلى احتمال حدوث تفاوت في كفاءة الجماعات في حل المشكلات التي تواجهها؟ قام فلاندرز flanders بإجراء تجربة، وضع فيها اطفالا من الفرقة العاشرة في مواقف تعلم، اختلفت من حيث سلوك المدرس، ودرجة اثارة للقلق، ففي موقف، يخلق المدرس جوا ديمقراطيا من النوع «المركز - حول - المدرس». وقد جمعت في هذه الدراسة بيانات من انواع مختلفة، مثل اقوال المدرس والتلاميذ معدل التفاعل القدرة على استخدام القواعد، وتذكرها بعد فترة اسبوعين، الخ... وقد أكد تحليل هذه البيانات، صدق ماتنبأ به الباحث عن الفروق في التوتر الناشئة عن الانواع المختلفة من تعليقات المدرس - وسلوكه. فقد وجد ان المدرس الذي يركز العملية التعليمية حول نفسه يغلب أن يتسم سلوك تلاميذه بالعدوان نحو الذات، ونحو المدرس، وبالاثرواء، وعدم الاكتراث بينما أدى سلوك المدرس

- المترکز - حول التلاميذ إلى أن يسلك التلاميذ سلوكا أكثر تكاملا، وإلى أن يحسوا بقلق أقل.

وقد أشارت دراسات أندرسون وبروير Anderson & Brewer إلى أن سلوك المدرس الاستبدادي يغلب أن يؤدي إلى أن يكون سلوك تلاميذ في مرتبة من التكامل الاجتماعي أقل من سلوك التلاميذ الذين يكون مدرستهم أكثر سماحة وتقبلا.

ويمكن القول بصفة عامه، أنه حين يؤدي الموقف إلى القلق فيما يتصل بدور الفرد، وشعوره بقدرته على الاسهام في عمل الجماعة، وامكان الحصول على نوع من المكافأة، فإن هذا القلق يؤدي إلى أن يوجه عضو الجماعة طاقاته الرئيسية للعمل على حل هذه المشكلات، فيعالج الطالب في هذه الحالة المادة الدراسية، أو المشكلة المطلوب حلها، كوسيلة لحل مشكلاته الشخصية. قد يتعلم الفرد نفس المقدار، ولكن الاحتمال يزداد في أن يحاول بعض الأفراد - على الأقل - تجنب تعلم المهارات في جماعة يسودها جو من القلق. ونحن نعلم جميعا، ان الكثير منا قد كره الحساب ن وجدول الضرب نتيجة لسلوك مدرس الحساب

الأساس السادس

تمثل خبرات ومطالب الفصل المدرسي جزءا فقط من اهتمامات الطالب، وتؤثر خبرات الحياة اليومية في نوع الخبرات المكتسبة داخل المدرسة وتتأثر بها. أي أنه في كل موقف، تتداخل الجماعات في قوة تأثيرها. ويتوقف مدى التأثير على تمثل الطالب للجماعات الأخرى. فالطلاب الذين اعتادوا الخضوع لسلطة الراشدين، قد لا يحسون - على الأقل في مستوى شعوري - بوجود أي

مشكلة فى فصل يسيطر عليه مدرس استبدادى يدفع جماعة الفصل إلى القيام بأعمال لا تثير اهتماماتهم. ومعنى هذه القاعدة، ان الطالب يواجه موقف الفصل مزودا بالكثير من التوقعات التى تتصل بدوره وبدور الآخرين. ويؤدى عدم تحقق هذه التوقعات إلى مشكلة تغيرها ن وهى مشكلة لها خطرها، لان هذه التوقعات قد نشأت، وقد دعمت عن طريق خبرة العضوية الناجحة (وأحيانا العصابية) فى الجماعات السابقة.

ويذكر المؤلف فى هذا الصدد، انه لاحظ فى الكثير من الحالات التى كان يحاول فيها تشجيع طلابه على إدارة المناقشة بانفسهم، ان القيادة الناشئة من الطلاب تواجه مقاومة كبيرة من بين الطلاب أنفسهم.

وربما كان ذلك يرجع - جزئيا على الأقل - إلى انهم لم يعتادوا بعد على هذا الموقف، وانهم كانوا يتوقعون من مدرّسهم، نتيجة لخبراتهم فى جماعات اخرى - أن يدير هو المناقشة. وقد حال هذا التوقع الشديد، بينهم وبين التوافق فى الموقف الجديد، وهذه هى المشكلة التى يواجهها المدرس الذى يريد أن يطبق طرائق فى التدريس غير مألوفة فى مجال الخبرات الاجتماعية للطلاب. هل يبدأ معهم من حيث هم، ثم يتدرج فى تطبيق تلك الأساليب الجديدة منذ أول يوم فى الدراسة مع توقع قيام المشكلات التوافقية نتيجة هذا التطبيق، ثم العمل على علاجها؟ هذان النوعان من السلوك متطرفان، ولكل منهما بعض المساوئ. وفى الحالة الأولى، يكون من الصعب القضاء على الأساليب الاوتوقراطية بعد الابتداء بها. وفى الحالة الثانية، يعانى المدرس من القلق نتيجة عدم شعوره بالامن الكافى فى مواجهة احتمال فشل الطلاب فى بعض النواحي، أو عدم شعورهم بالتقدم الكافىء أو خشية افلات زمام الأمور من بين يديه. ويتوقف

الشئ الكثير فى هذه المواقف على قدرة المدرس على تقبل ذاته بدلا من ان يكون دفاعيا فى سلوكه، فلا يشعر مثلاً، بالخرج، من خطأ يقع فيه، أو تصرف مثير للضحك يصدر عنه، أو توجيهه لسؤال محير يوده إليه احد الطلاب، وذلك لان قدرة المدرس على تقبل هذه المواقف فى يسر، وعدم اعتبارها تحديا له ولمهارته، تمكن جماعة الفصل من التعبير عن القلق دو خوف من عقاب، ومن ثم تساعد على تقدمها فى سهولة.

الأساس السابع

تساعد جماعة الفصل التى دار بطريقة ديموقراطية، الفرد على أن يعالج صراعاته بطريقة بناءة تتجه إلى المثل التى يرضى عنها المجتمع. وكثيرا ماتواجه جماعة الفصل العديد من الصعوبات فى حل مشكلات الاتصال، وادوار العضوية، وفى التخفف من القلق المتصل بهذه المشكلات. وقد تتجنب الجماعة هذا القلق عن طريق الالتجاء إلى المناقشة اللفظية المجردة. غير أن هذا النوع من الهروب يثير مشاعر الذنب فى الجماعة، فتحاول البحث عن وسائل لطمأنة الأفراد، والطريقة المألوفة لذلك هى الاتفاق اللفظى على مثل عالية. الا أن هذا الارتباط على المستوى اللفظى يؤدى بهم حتما إلى مواجهة مشكلة أخرى، وهى العمل على أن يكون مستوى السلوك الفعلى متفقا مع المستوى اللفظى. وقد يؤدى توقع هذه المشكلة بالجماعة، وأحيانا، إلى اطالة مناقشاتهما إلى مالا نهاية، أو الانفضاض عند هذه المرحلة، وانتحال شتى الاعذار، والمبررات، نتيجة العجز عن التقدم إلى ما هو أبعد من ذلك أما إذا عملت الجماعة على توفير التكامل بين السلوكين اللفظى والعملى، فإنه يتعين عليها اتخاذ الاجراءات اللازمة لعلاج قلق الأفراد. والشرط الأساس لذلك

ن هو اتجاه الجماعة نحو احترام حقوق كل فرد فى الامن النفسى. ويستطيع المدرس أن يستعين فى هذا المجال بجماعات الطلاب ويقارن ثيلين وتيلر بين سلوك ثلاثة من المدرسين ازاء قيام تكتل بين عدد من الطلاب داخل جماعة الفصل، أدى إلى انقسامهم على انفسهم وإلى الكثير من المضايقات:

١. اعداد المدرس الأول تنظيم جلوس الطلاب بحيث لا يجلس طالب مع زميل من نفس التكتل، الا أن الاتصال استمر بين أفراد التكتل عن طريق الاشارات وغير ذلك الوسائل، واستنفذ أفراد التكتل عن طريق الاشارات وغير ذلك من الوسائل، واستنفذ ذلك جهود الأفراد لدرجة لم يتيسر لهم فيها التفرع للتحصيل.

٢. هاجم المدرس الثانى هجوما صريحا أفراد التكتل، فمثلا، إذا ضحكوا لنكتة اطلقها احدهم، طلب منهم اشراك بقية الفصل فيها. وقد أدى هذا السلوك من جانب المدرس إلى أن يزداد تكتل الجماعة دفاعا عن وجودها.

٣. أما المدرس الثالث، فلم يحاول مطلقا ان يبرز التكتل بصورة منفردة أمام الفصل. ولكنه كان يقترح على جماعة الفصل ان ينقسم أفرادها إلى جماعات صغيرة تتناقش فى موضوع الدراسة لمدة ١٠ دقائق، وذلك كلما أحسن بان جماعة الفصل قد بدأت تشعر بالملل، وبدأ أفراد التكتل يتها مسون فيما بينهم، وكان المدرس يطلب من كل جماعة التقدم بمقترحاتها عن موضوع الدراسة. ومن الطبيعى ان يظل التكتل متماسكا كجماعة، أما باقى الفصل فقد انقسم إلى جماعات أخرى اضافية. وقد أدى تقديم المقترحات من كل جماعة ومناقشتها إلى احساس الأفراد بان

هذه المقترحات ملك للجميع، وليس لمن قدمها من الأفراد، وكذلك إلى الشعور بان القرارات المتخذة فى النهاية هى قرارات الجميع. وقد أدى ذلك إلى تناقص التهامس بين أفراد التكتل، وإلى اتجاههم للتعاون مع بقية أفراد الفصل. وقد انضم بعضهم إلى الجماعات الأخرى فى المناقشة، بل ان اثنين منهما كانا يتجنبان المدرس سابقا، لجا كل منهما إليه بطلب توجيهه فى حل بعض مشكلاته الشخصية، مما يدل على انه بدا ينظر إلى نفسه كفرد منفصل عن التكتل. وهكذا استطاع المدرس ان يستخدم الجماعة غير الرسمية داخل الفصل فى تحقيق أهداف الجماعة الرسمية، وهى جماعة الفصل. وذلك،لانه اظهر لافراد التكتل ان احاديثهم الخاصة يمكن ان تفيد جماعة الفصل عامة، ولانه اعطى نفسه الميزة لبقية أفراد الفصل، بعد ان كان ينفرد التكتل بهذه الميزة، ولانه أيضا، قلل من فرص النظر إلى التكتل كجماعة عدوانية وبذلك قلل من تأثير اساليبها كأداة للعدوان ومكن لافرادها من تكوين علاقات شخصية تشجع حاجات،أكثر من الحاجة إلى الحماية فقط.

الأساس الثامن

الميكانيزم الأساس فى تنشيط جماعة الفصل هو تقييم الحالة الانفعالية، وتحليل المشكلات التى تتميز بها. فالتخطيط، من حيث الحاجة إليه، ومن حيث طريقة، وما يتصل به من اعتبارات، يتأثر بمشاعر الجماعة. ومن واجب المدرس ان يقدر هذه المشاعر فى توجهه للنشاط. فمثلا ان قد يكون انسب وقت للتخليص هو حين تثبط همة الجماعة قليلا، عندما يبطؤ تقدمها نتيجة عدم التأكد من وجهتها ومن ثم عدم التأكد من معدل ما تناله من مكافأة. وفى مثل

هذه الحالة، يغلب ان يفيد التلخيص الموضوعى فى اعادة احساس الجماعة بما انجزته من عمل، كما يوضح لها الطريق الذى يجب ان تسلكه فى المستقبل.

وفى غالب الاحوال، تجب اعادة النظر فى التخطيط، أو مواصلته، فى المرحلة التى يبدأ فيها توقع الجماعة للاحباط أما إذا احبطت الجماعة فعلا، فإن الحاجه حينئذ لن تكون إلى مواصلة التخطيط، ولكن إلى نوع من الخبره السيكلوجيه التى تمكن الطالب من التخفف من القلق الناشئ عن الشعور بالفشل والذنب. وقد يكون الوقت المناسب لاقتراح مصادر البحث، والمراجع هو بعد تقييم الطلاب لاهتماماتهم، ولدور كل منهم فرديا وجماعيا - فيما يتصل بالعمل على حل مشكلة معينة. ذلك، أنه إذا افترحت هذه المراجع قبل تقييم الاهتمامات، فقد ينظر إليها كعامل من عوامل التهديد. أما إذا اقترحت عند تعطل عمل الجماعة، بعد ان تكون قد بدأت فى العمل، فإنه يخشى ان ينظر إليها كمحاولة اخيرة لانقاذ الموقف. وقد يكون الوقت متأخرا لحسن الاستفادة منها فى التخطيط ولعل انسب وقت لوضع خطة وحدة دراسية تستغرق ستة اسابيع، ليس مباشرة فى البدايه بعد عرض فيلم أو بعد حديث، ولكن بعد خبره اوليه واستطلاع حتى يثق الطلاب بعض الشئ فى انهم يعرفون حقا ماتتطلبه الخطة من عمل من جانبهم والوقت المناسب للامتحان، هو حين تشعر الجماعة بأن تقييم جوانب القوة والضعف فى المهارات، أو الفهم، يفيد فى الكشف عن استعدادهم لانواع معينة تالية من النشاط. والوقت المناسب لاجراء تجربة معملية، هو حين تشعر الجماعة بأن لديها مجموعة واضحة من الأفكار فى المستوى اللفظى، ولكنها حائرة فيما يتصل بمدلولها العملى.. والوقت المناسب لاتجاء الجماعة إلى «تمثيل الأدوار» لتساعدوا فى تقييم مشكلات تعوق قيامها بالعمل بكفاية، ولكنها فى نفس الوقت تحس بأن مناقشة هذه المشكلات مناقشة مباشرة فيه

الكثير من التهديد لها. ولعل فى التدرس يدور حول التوقيت السليم لانواع معينة من النشاط استجابة للحاجات المحسومة للجماعة أكثر مما يدور حول ابتكار طرق متعددة لتقديم نفس الوحدة الدراسية، أو حول غيرها من الأعمال. والخلاصه انه يجب على المدرسين والطلاب ان يدركوا ان مشاعرهم جزء من حقائق الموقف التى يجب ان تؤخذ فى الاعتبار، وانه يجب عليهم العمل دائما على الاحتفاظ بجوييسر التعبير عن مشاعرهم. وهو أمر ليس بالعسير إذا أدى هذا التعبير باطراد إلى نتائج مقبولة، وإلى زيادة فى كفاية العمل.

الأساس التاسع: يجدى التعلم أكثر ما يجدى إذا طبقت تطبيقا صحيحا، قاعدة «أصغر حجم للجماعة» ومضمون هذه القاعدة هو أنسب تنظيم اجتماعى للجهود داخل الفصل المدرسى المختلف باختلاف العمل، ويجب تحديده بعد الدراسة الدقيقة لشروط عمليه التعلم، والحالة داخل الجماعة. ونص القاعدة هو: بالنسبة لكل مشكلة من مشكلات التعلم، يجب تقسيم جماعة الفصل إلى جماعات من أصغر حجم ممكن تتمثل فيه مستوى وظيفى كل المهارات الا اجتماعية والتحصيلية التى يتعين توفيرها للجماعة فى حل المشكلة «ويتضمن ذلك قاعدة نظرية اساسية تتعلق باستمرار الدافع للتعلم، وصلته باشباع الحاجات، ويتحقق ذلك على وجه العموم، أحسن مايتحقق إذا استطاع الفرد ان يقوم بدور ايجابى، ولذلك يتعين على المدرس ان يبحث عن أحسن الطرق لتحقيق أكبر قدر من المشاركة لكل فرد تشبع عن طريقه حاجاته. ويمكن القول بوجه عام، انه كلما صغر حجم الجماعة، كلما اتسعت الفرصه أمام الفرد للمشاركة. غير ان هذه المشاركة لن تحقق اشباع الحاجات، الا إذا شعرت الجماعة بأنها فى تقدم، والا إذا شعر الفرد بأن هذه المشاركة تسهم فى هذا التقدم، ولذلك فإنه من المهم ان توفر للجماعة المصادر الضرورية لحل

المشكلة أو ان توفر لها الطرق المناسبة لايجاد هذه المصادر أو ان تتوفر لها المهاره والفهم اللازمان لتفادى الاحباط عن طريق اعاده النظر فى الخطة إذا اتضح لها ان الأهداف، أو الوسائل لم تعد مناسبة.

والأفراد فى الجماعه الصغيره يقوى لديهم الدافع عادة إذا كانوا يتوقعون فى عملهم فى الجماعة الصغيره ان يجدوا التقدير والتأييد من الجماعة الكبرى، أى جماعة الفصل. ويتحقق ذلك إذا تفاهم الجميع على الطريقة التى تكمل بها كل جماعة صغيرة عمل الجماعات الأخرى فى مساعدة الجماعة الكبيرة على تحقيق قدر من التقدم اكبر مما يمكن تحقيقه إذا لم يقسم الفصل إلى جماعات صغيرة.

ويتطلب تطبيق تلك القاعدة، ان يقسم الفصل تقسيما دقيقا إلى جماعات تعلم صغيرة، فينتظر إلى الفصل على انه يقوم أساسا بالوظائف التالية:

أ - خلق الحاجات لأنواع معينة من النشاط والتعلم لدى كل فرد فى الفصل.

ب - تحليل شروط التعلم، وبحثا حسن الطرق لتحقيق هذه الشروط عن طريق تكوين جماعات صغيرة.

ج - استعراض نتائج أعمال الجماعات الصغيرة، والتقدم العام. ويمكن تطبيق هذه القاعدة عن طريق المقترحات التالية: تهتم جماعة الفصل فى تخطيطها بالبحث عن أنسب عدد من الناس للعمل معا فى عمل معين، ويجب ان يكون القرار النهائى للجماعة كلها بعد مناقشة الاحتمالات المختلفة. فمثلا قد تكون الجماعات التى يتكون كل منها من زوج من الطلاب، مناسبة للتدريب على قواعد ومفردات اللغة الفرنسية، أو

الرموز الكيميائية. وقد يكون من المناسب ان يعمل الافراد كأفراد فى اعداد ملخص ينتظم العناصر الرئيسية فى وحدة دراسية انتهت الجماعة من دراستها.

الا انه من المهم ان تعرف كل جماعة ماتقوم به الجماعة الأخرى من أعمال، وأن تتهياً الفرصه أمام الجماعة الكبيرة للتقدم على أساس عمل الجماعات الصغيرة.

وقد تكون التقارير المطولة التى تتقدم بها الجماعات الصغيرة مملة، ولكن يمكن التغلب على هذه الصعوبة باحدى الوسائل التالية طبقا للظروف:

أ- عقد ندوة تمثليها كل جماعة بمندوب يقدم تقرير الجماعة.

ب- ارسال كل تقارير إلى لجنة تصوغها فى تقرير عام.

ج- قيام الجماعات دوريا بادارة نشاط الفصل بالصورة التى ترى انها تحقق أكبر من تبادل الخبرات والمشاعر.

د- اعتبار الجماعة مجالا لاعداد كل فرد للمشاركة بصورة أكثر فاعلية، كما يحدث فى حالة استخدام هذه الجماعات لاستطلاع مشاعر الافراد فى بداية العل فى وحدة دراسية.

والخلاصه، ان تطبيق القاعدة يتم فى أحسن الصور إذا توفرت الظروف التالية:

١. أن يكون ضبط الفصل بأيدي أفراد داخل حدود معينه واضح.

٢. تحديد الدور الذى يقوم به الفرد، أو يشارك به فى عمل الجماعة طبقا للطريقة التى يرغب فيها.

٣. الربط بين عمل الجماعات الصغيرة، وتخصييط الجماعات الكبيرة وفرارتها.

٤. استخدام التأثير الاجتماعى فى التعلم الفردى.

التعليم الجماعى التجريبي

يتضح من مناقستنا للاسس السابقة، أنها تدور أساسا حول طريقة التعليم الجماعى التجريبي. وسوف نناقش فى الفقرات التالية مراحل هذه الطريقة وتطبيقا ثها العملية بشئ من التفصيل، وتنطبق هذه المراحل على كل أعمال النشاط سواء كانت فى القيام بمشروع مدرسى أو الاشتراك فى وحدة دراسية أو فى لجنة من اللجان، أو رحلة، أو تجربة.

ويمكن القول بصفة عامة أن طريقة التعلم الجماعى التجريبي تتميز بالمراحل التالية:

١. تقدير الحالة الحاضرة، وتشخيص حاجات الجماعة.

٢. وضع الخطة اللازمة لسد هذه الحاجات.

٣. تنفيذ هذه الخطة.

٤. تقييم العمل فى ضوء أهدافها.

٥. إعادة المظر فى التقدير وفى التشخيص السابقين.

٦. إعادة النظر فى الخطة، وهكذا...

وتتم كل مرحلة من هذه المراحل بصورة تحل معهم فى نفس الوقت كل من مشكلات العملية الجماعية، ومشكلات التحصيل المدرسى. فمثلا تتضمن

مشكلات العملية الجماعية البحث فى أسباب الشعور بالسأم، وطرق تنظيم جهود الفصل، بينما تتناول مشكلات التحصيل المدرسى التغيرات المرغوب فيها، وإلى أى حد تحدث هذه التغيرات. يتطلب تنفيذ هذه المراحل حساسية زائدة لتحقيق استمرار الخبرة بالنسبة لكل الطلاب، ولكل الجماعة كوحدة. وسوف نناقش فيما يلى كيف يمكن تحقيق ذلك فيما يتصل:

١. تحديد المشكلات التى يتعين حلها.

٢. اختيار الأهداف.

٣. حل المشكلات.

أ- تحديد المشكلات: يجب ان يتم تحديد المشكلات ومعالجتها بصورة يشعر فيها كل فرد، عند اتخاذ قرار، بانه ملتزم بهذا القرار، ومستعد لتنفيذه. ولا يعنى ذلك ان تحاول الحصول على اهتمام التلاميذ بالمشكلات التى يرى المدرس أنها تحقق أهداف المدرسة، ولكنه يعنى فى المقام الأول أن تحاول التعرف على المشكلات التى تهم التلاميذ فى الوقت الحاضر، ثم نحاول تعديلها، أو توجه الجهود لحلها بصورة تحقق أهداف المدرسة. والمشكلة المناسبة هى بالطبع: المشكلة التى تهم، وتثير مشاعر الجميع وتدفعهم إلى العمل. ولذلك، فإنه من الطبيعى، أن تكون مشكلات تيسير وضبط العمليات الجماعية من المشكلات التى تتوفر لها هذه الشروط.

ويتضمن ذلك، أن يسهم كل فرد فى الجماعة فى إقامة معايير جماعية، واجراءات جماعية. والجماعة فى هذا السبيل، تستغل كل إمكانياتها من حيث معارف، ومهارات، واتجاهات أعضائها، فتساعد بذلك كل عضو على تحقيق ذاته. ولن يتحقق ذلك الا فى جو يتسم بالسماحة داخل حدود معروفه، كما يتسم

بحرية المساهمة، وبأقصى أستغلال ممكن لامكانيات الجماعة.

وقد يجد بعض الأفراد صعوبة كبيرة فى التعبير عن أنفسهم، والمشاركة فى الموقف الجماعى، وقد يرجع ذلك إلى الخوف من فقدان المكانة أو الخوف من الفشل فى القيام بالدور الجماعى المقبول، أو الخوف من عدم التقبل من الجماعة الخ.... وقد يمكن التقليل من حدة هذا الخوف عن طريق تشجيع الأعضاء على التعبير عن مخاوفهم، فيدرك كل عضو أنه يشارك الآخر فى مخاوفه.

ب - اختيار الأهداف: تتعدد أنواع الأهداف فى التعليم المدرسى فقد تكون أهدافا بعيدة أو قصيرة المدى، وقد تكون غايات فى حد ذاتها أو وسائل لغايات، الخ... إلا أنه من وجهة نظر العملية الجماعية، تهتم الجماعة عادة بدرجة الاتفاق بين نشاطها، وبين ظاهداتها المفردة. فإذا لم تتحقق درجة عالية من الاتفاق كانت الأهداف غير وافية، ومدعاة للشعور بالخيبة، بدلا من أن تكون عاملا فى توجيه التعلم.

ويجب أن تحدد الأهداف تحديد اجرائيا، حتى يتيسر تقدير درجة النجاح فى تحقيقها. ذلك، أن الأهداف هى تحدد الموضوع، كما تحدد نوع التحصيل المتوقع، وتوجهه، وتوضح العمل المطلوب كما أنها تمكن الفرد من التوحد مع نموذج جماعى، وتحقق الاستمرار فى الخبرة.

ج - الحل الجماعى للمشكلة: من المهم أن يتيسر أثناء الحل الجماعى للمشكلة إعادة النظر فى الأهداف، وخاصة الأهداف المباشرة وقد تنتقل الجماعة من مشكلة لأخرى، وقد تؤجل النظر فى المشكلة، بينما تتعمق فى بحث أخرى..... وكل هذه دلالات على الكفاءة،

لا النكوص ومن واجب المدرس ألا يفرض على الجماعة نمطا معيناً
لحل المشكلة.

فما يصلح لموقف قد لا يصلح لموقف آخر. ويجب أن يشجع الطلاب على
افتراض الفرضيات، والتنبؤ بعواقب العمل المقترح، واختبار هذه الفرضيات،
ومقارنة النتائج بالتنبؤ السابق. ويعتبر التخطيط كاملاً إذا عرف كل طالب
الأهداف المباشرة للنشاط، ودوره في الجماعة، وصلة هذا الدور بغيره من
الأدوار، وعواقب النشاط، وكيف يقيم عمله.

دور المدرس: المدرس ممثل لثقافة فرعية داخل المجتمع الذي يعيش
فيه. والغالب أن يمثل ادراكه للعادات الاجتماعية، وأن تمثل فلسفته وأهدافه
الثقافية، طريقة معينة في الحياة. ولا ينكر أحد على المدرس حقه في التعبير
عن آرائه وحرية مشاركة الجماعة في مشاعرها إلا أنه كمدرس يتعين عليه أن
يكون محللاً اجتماعياً، قادراً على النظر إلى نفسه، وإلى ثقافته الفرعية، نظرة
موضوعية في الإطار الاجتماعي العام. ويجب أن يكون قادراً على معالجة
عاداته وآرائه بصورة موضوعية بنفس القدر الذي يتطلبه تعامله مع تلاميذه.
والمدرس أيضاً خبير في مادته، ومربي وذو سلطة في النطاق المدرسي. ويجب
أن يكون قادراً على القيام بهذه الأدوار، ولكن يجب عليه أن يعرف في نفس
الوقت حدود خبرته وكفاءته بدلاً من القيام بدور لا تؤهله له خبرته ومستوى
كفاءته وقد تغيرت نظرنا إلى المدرس في المجال تغيراً كبيراً.

فلم ننظر الية على انه يجب ان يعرف كل شيء. بل الاهم من ذلك هو انه
يقوم بدور الشرح، والعرض، وتوجيه التلاميذ إلى ان يعلموا انفسهم بأنفسهم.
والمدرس في اتباعه الطريقة التجريبيه، يجب ان يكون حساساً لمشكلات

الجماعة، قادرا على توجيهها فى اختبار الفروض، كما يجب عليه ان يجعل من مشكلات الجماعة ومشكلاته وحاجاته الخاصة. والمدرس أيضا يجب ان يتسم ببصر ومهارة الموجه الشخصى، أو المعالج النفسى الذى يعمل على توجيه الجماعة بصورة تحقق التوافق الفردى والاجتماعى لكل الطلاب. ويتطلب ذلك سماحه وعلاقات طيبة مع الطلاب، وتحررا من اسقاط انفعالاته على علاقاته معهم. وهو يستطيع ان يقوم بدوره هذا عن طريق محاولة تفهم أسباب المشكلات ومساعدة الطلاب على حلها، وان يكون صديقا للجميع، ونموذجا طيبا يتوحد معه الطلاب.

وعليه ان يتحمل فترات التوتر والعدوان أحيانا. وخاصة إذا كانت الجماعة تعمل فى حل مشكلات علاقاتها معه. وعليه ان يقدر ان الطلاب سوف ينظرون إليه نظرات مختلفة قد تعكس اتجاهاتهم نحو الراشدين فى محيطهم العائلى. وقد تختلف الصورة باختلاف جنس كل من المدرس والطالب.

وتزداد الصورة تعقيدا إذا أدركنا أيضا ان المدرس عضو فى جماعات متعددة كما انه لا يتعامل فقط مع الطلاب، ولكنه يتعامل أيضا مع زملائه، ومع الإداريين، ومع أولياء الأمور الخ.... ومن واجبه الا ينقل إلى إحدى هذه الجماعات الاحباطات التى قد يواجهها فى جماعة اخرى.

تطبيق الطريقة الجماعية التجريبية: من الضرورى اذن، القيام بالخطوات السابقة إذا أريد تطبيق امس التعلم الجماعى التجريبى. وقد تستغرق هذه الخطوات يوما دراسيا كما يحدث فى وحدة دراسية، أو شهورا كما يحدث فى مشروع. ولكنها يمكن أن تحدث أيضا فى ساعة واحدة أو حتى فى دقائق. وهى تنطبق على كل من مشكلات التحصيل ومشكلات العملية الجماعية. وقد تتم

خطوات هذه الدورة على مستويات مختلفة من الشعور. وبالطبع، كما ازداد وعينا وشعورنا بتلك الخطوات، كلما أمكننا التفكير تفكيراً سليماً يسهل القيام بها إلا أن الشعور بالمشكلات لدرجة أبعد مدى من قدرتنا على معالجة هذه المشكلات قد تؤدي إلى قلق، وقد يحول هذا القلق دون الموضوعية، كما أنه قد يعوق التحصيل. والقاعدة المثلى هي في إعطاء جماعة الفصل الفرصة لتقييم صعوبتها بنفسها، والآن يرغم المدرس الجماعة على السير بمعدل فوق طاقتها، وتكون الخطوات الأولى في التخطيط الجماعي مع الأطفال الصغار، غالب مؤقتة، وتتفاوت في درجة سيطرة المدرس عليها. ولكن بتقدم الأطفال في نموهم، تزداد قدرتهم على الضبط اللازم للحل التعاوني للمشكلة. وتعدد المحاولات لتحديد الأسس والإجراءات كأن ينتخب مثلاً رئيس للمناقشة ومسجل، لا إذا أفضى الأمر أن يقود المدرس المناقشة، وتحدد المشكلة المعروضة للمناقشة، وتجمع الاقتراحات، وقد يناقش مقدم الاقتراح، وتؤخذ الأصوات إذا دعا الأمر للتفضيل بينها، أو تبذل المحاولات للتوفيق بين مختلف الآراء، بدلاً من اللجوء للتصويت التعسفي.

وفد تساءل هيس Ueise عما إذا كانت هذه الأساليب تحدث تغييرات في الأطفال. فكون خمس جماعات تجريبية، وخمس جماعات ضابطة في الفرق من الخامسة إلى الثانية عشر من مدراس مختلفة. وقد أعطيت للتلاميذ في الجماعات التجريبية الفرصة لاكتساب خبرات من النمط التعاوني، وطبقت على الجميع في بداية التجربة وفي نهايتها (أي بعد ١٢ أسبوعاً) الاختبارات لقياس التغير في الاتجاه نحو التعاون، ومعرفة مقدار الزيادة في معلوماتهم فيما يتصل بالأسلوب، وقد سجلت الملاحظات الوصفية عن الفروق بين الأطفال في سلوكهم. وقد كشفت الاختبارات عن نمو عام في الفرق من ٥ إلى ١٢،

بصرف النظر عن نمط التدريس. ولكن الجماعة التجريبية فى كل فرقة تفوق فى نموها الجماعة الضابطة. وقد كان سلوك الأطفال فى كل نمذ مختلفا عنه فى النمط الآخر بصورة ملحوظة. وفى ختام التجربة، أعطى هيس اختبارا فى الكفاءة لكل من الجماعتين. وقد شعر بخيبة أمل عندما وجد أن الجماعة التى دربت على الأساليب التعاونية قد أخذت وقتا أطول دون أن تحرز نجاحا أكبر فى أداء العمل وقد تضمن اختبار الكفاءة ذكر الكلمات المحذوفة فى الجمل الواردة بمقياس ترايبو اللغوى mrabue Language scale وقد أوضحت الملاحظات الوضفية أن الجماعات التى دربت على التعاون كانت تقوم بملا القوائم بقدر كبير من ضبط النفس، ومراعاة الآخرين. وقد أتاحت لكل فرد الفرصة للمشاركة بطريقة منظمه، ولذلك أستغرقت وقتا أطول، أما الجماعات الضابط، فقد كانت تنزع إلى السماح للأفراد القادرين أو المسيطرين بالتقدم بسرعة فى الاجابة دون مراعاة كبيرة لرغبات الآخرين. وتشير هذه النتائج إلى أنه إذا كان الهدف هو الكفاءة فى العمل، فإنه يتعين على الجماعه التعاونية أن تتعلم كيف تنيب عنها اكفا أعضائها للعمل. ولعل الدور الذى يتميز به الأسلوب التعاونى هو فى نمو الجماعة، ومشاركة أفرادها فى وض الخطة.

وقد اجريت بعض الدراسات التجريبية عن الانماط المختلفة فى التدريس وذلك على غرار تجارب «الاجواء الاجتماعية» وتجارب بوفادر ودويتش ومتر وتقوم معظم الدراسات على المقارنة بين تأثير طريقة التدريس المتمركز حول المدرس أو طريقة التدريس الموجه instructor – centered or directive teaching method student – centered or وبين طريقة التدريس المتمركز – حول الطالب، أو non directive طريقة التدريس غير الموجه. وفى الطريقة الأولى، يقوم المدرس بتحديد مادة الدراسة وموضوعات المناقشة، والتقسيم عن طريق الامتحان.

أما فى الطرقة الثانية فىكتفى المدرس بعرض علم لمطالب الدراسة، وحدود العمل، ولكنه ىترك الطلاب احرارا فى تحديد الموضوعات، والاءراءات كما يعزف عن ابداء رايه الخاص فى موضوعات المناقشة.

وقد اءرى.ج. اش M.J.A sch على طلاب ءامعفن فدرسون علم النفس، ءربة اسءءءمء فىها الطرقة ءفر الموءهة مع عءء من الءماءاء (الءربفة)، والموءهة مع عءء آءر من الءماءاء (الضابطة) ءءكافا معها من ءفء مسءوى ءءصفف، ومسءوى الاسءءاء وكان المدرس واءءا فى كل من الءماءاء ءءربفة والطابضة. وقد وءء آش أن الءماءاء ءءربفة قد ءصء فى اءءبار موءوعف للءءصفف على ءرءاء أعلى مما ءصء علىه الءماءاء ءءربفة فى نهاءة الدراسة الا أن اعطاء الءماءاء ءءربفة كانوا أكثر شعورا بالرضا عن الدراسة من اعضاء الءماءاء الضابطة، كما ءل على ذلك مقفاس للءءءفر طبء فى نهاءة الدراسة وءشفر هءه ءءربفة إلى أن الكفاءة والشعور بالرضا قد ىرءبطان ارءباطا سلففا. ولكن ءربة فافaw أوضحء أن الطلاب الءفن اسءءءمء معهم الطرقة ءفر الموءهة قد ءصلوا على ءرءاء أعلى مما ءصل علىها الطلاب الءفن اسءءءمء معهم الطرقة الموءهة. ورءم أن الطلاب قد عبروا عن اسءماءهم، وءفضب لهم ورضاهم عن الطرقة ءفر الموءهة الا أنهم ظنوا أنهم لم فءصلوا فى هءه الطرقة على القءر الءى ءصل علىه الطلاب من المءلومااء فى الطرقة الموءهة. وقد كشفء ءراسة لوسب wipse أن الطرقة الموءهة. كانت أكثر فائءة للطلاب الضعاف. كما لو ءظء أيضا فروق بفن الءصائص الشءصففة للطلاب الءفن ففضلون طرقة على أخرى.

ويتضح من التناقص فى نتائج التجارب السابقة أن نمط القيادة المناسب فى جماعة الفصل، قد يختلف باختلاف الظروف من حيث نوع العمل، وخبرات الأفراد ومستوياتهم، والنمط الثقافى السائد، الخ... وىذكرنا هذا التناقص بما لسناه فى التجارب التى أوردناها فى فصل سابق عن لتعليم الجماعى وهو على كل حال ينهنأ إلى انه لازالت هناك حاجة شديدة لتجارب دقيقة عن موضوع التعاون والاتصال وأنماط القيادة فى محيط الفصل المدرسى، وانه يصعب فى الوقت الحاضر التعميم خارج نطاق تفاصيل الطريقة التى تجرى بها التجربة.

نماذج تطبيقة

سبق أن اشرنا إلى اننا لن نتعرض فى هذا الفصل بالتفصيل إلى الطرق المختلفة التى تطبق بها اسس العمل الجماعى سواء فى المنهج أو فى الحياة المدرسية عامة، لان مجال هذا الفصل اضيق من ان يتسع بهذا التفصيل.

ونحن نحيل القارئ إلى الأسس التى تحدثنا عنها فى هذا الفصل وهى اسس يجد المدرس لها تطبيقات فى كل ناحية من نواحي عمله إذا اراد الا يقصر عمله على التحصيل بمعناه الضيق وان يخرج إلى نفاق أوسع هو مساعدة الأفراد فى نموهم كأعضاء فى جماعة انسانية وفى مجتمع انسانى ن كما أن المدرس يستطيع - فى هذا السبيل أن يلجأ إلى مختلف الطرق وأساليب البحث العلمى فى علم النفس الاجتماعى والتى يمك المدرس من دراسة التفاعل بين التلاميذ.

وسوف نعالج - على سبيل المثال فقط، وفى ايجاز الموضوعات التطبيقية التالية، لنوضح كيف أن نفيد من اسس التفاعل فى علم النفس الاجتماعى فى المجال الدراسى:

١ . مادة الدراسة وطرائفها: المنهج المحورى والوحدة الدراسية.

٢ . حجم الفصل.

٣ . النشاط المدرسى.

٤ . مشكلات الضبط والنظام.

٥ . التفاعل الاجتماعى والصحة النفسية فى المدرسة.

٦ . تدريب المدرسين.

مادة الدراسة وطرائفها: المنهج المحورى والوحدة الدراسية

تجد الطريقة الجماعية التجريبية، أوسع مجالاتها التربوية التطبيقية فى المنهج المحورى والوحدة الدراسية. ويقصد بالمنهج المحورى ذلك الجزء من البرنامج الكلى الذى يشترك فيه التلاميذ والذى يتكون من خبرات تعلم تتصل بحاجاتهم واهتماماتهم، ومشكلاتهم وفى تخطيط وحدة التعلم، تطبق الطريقة الجماعية التجريبية بصورة مباشرة، فيعرض الطلاب مشكلاتهم، ويتعاونون مع المدرس فى فترة التخطيط. ويجب أن يكون المدرس مرنا بالقدر الذى يسمح له بتعديل خطته السابقة بحيث تلائم جماعة معينة.

وسوف نعرض فيما يلى - وفى إيجاز - نموذجا لوحدة عن العلاقات الإنسانية ملخصة من تقرير قدمه مدرس الفرقة الثامنة، ويبلغ متوسط أعمار تلاميذها حوالى الثالثة عشرة ورغم أن التدريب على العلاقات الإنسانية الطية يجب أن يكون محل اهتمام فى كل مجال من مجالات الحيلقة المدرسية الا أنه من المفيد أن تنهى للفرص لدراسة عميقة مباشرة ومنظمة فى مجالات معينة.

وتتركز هذه الوحدة حول جوانب معينة من موضوع العلاقات الإنسانية أوضح تلاميذ الفرقة الثامنة اهتمامهم بها. وقد تعاون المدرس والتلاميذ فى تخطيط هذه الوحدة، وحددت المشكلة بعد المناقشة فى السؤال التالى: «كيف تكون علاقات إنسانية طيبة مع الناس. ثم توصلوا إلى أن علاقاتهم تكون غالبا فى المنزل، وفى المدرسة، وفى المجتمع. فأعدوا قائمة بأنواع النشاط فى كل فئة وتطوع تلميذ أن يكتب هذه القوائم على السبورة حتى يراها كل التلاميذ. فمثلا فيما يتصل بالمدرسة ذكر التلاميذ أنواع النشاط التالية:

العوامل فى جريدة المدرسية، اللعب فى الفرق الرياضية، مذاكرة الدروس، الاشتراك فى النشاط الاجتماعى، الرحلات مشاهدة الافلام السينمائية، العمل فى اللجان، الخ... وبعد أستعراض أنواع - النشاط فى كل فئة، رأى التلاميذ امكان تصنيفها إلى موضوعات مثل: الهوايات الألعاب الرياضية، الترفيه، العمل، الشخصية، أساليب السلوك استخدام أوقات الفراغ الخ.... وقد قام التلاميذ بأشراف رئيس الفصل، باختبار أربعة موضوعات يقومون بدراستها من وجهة نظر العلاقات الإنسانية ثم كتب كل تلميذ فى ورقة أهم موضوعين منها بالنسبة له. وقام سكرتيرا الفصل بتقسيم جماعة الفصل إلى جماعات صغيرة تقوم كل منها بدراسة موضوع، وتضم الأعضاء الراغبين فى دراسة. ثم وضع السكرتير أن جدولا أسبوعيا يحدد أماكن ومواعيد اجتماعات اللجان سواء داخل حجرة الفصل أو فى المكتبة الخ... وكان أول مافعلته كل لجنة عند اجتماعها هو انتخاب رئيس وسكرتير لها، ثم عرض عام للوضوع زوتحديد الأهداف، وقراءة المراجع الخ... وكان النشاط العملى يتم فى الصالة بينما يتم التخطيط، والمناقشات داخل حجرة الفصل. الا أن الدراسة والبحث امتدا إلى

المكتبة وغيرها من الاماكن بالمدرسة. وأحيانا كانت جماعة الفصل تجمع كلها، لكي تقدم تقاريرها عن تقدم العمل أو لتعلم مهارات ضرورية يقتضيها سير العمل، أو للتقويم.

وفيما يلي مقتطفات من التقرير الذى وضعتة اللجن الخاصة بدراسة الشخصية على سبيل المثال:

الأهداف: الوصول إلى اجبات عن الاسئلة التالية:

١. كيف يمكن أن نعتنى بمظهرنا؟

٢. ما انذى يجب أن نقوله عندما نقابل فردا من الجنس الآخر؟

٣. كيف نسلك، وما الذى يجب أن نقوله عندما نقابل لأول مرة أناسا آخرين؟

النشاط: يقوم التلاميذ بتحديد الدراسة والنشاط اللازمين للاجابة عن هذه الاسئلة، مثل: قراءة المراج المناسبة، اقامة الندوات لمناقشة الموضوع، عرض صور، رؤية أفلام، دعوة المختصين لالقاء المحاضرات «تمثيل الأدوار» إقامة معرض، القيام بمشروع عملى الخ...

التقييم: وهو جزء أساس من وحدة التعلم. ومحكات التقييم تكون غالبا ما يحدث من تغير فى اتجاهات وسلوك التلاميذ، مثل: ممارسة الهوايات، أو العمل على الارتفاع بالمستوى الصحى الفردى والجماعى أو زيادة عدد الصداقات، أو نقص الحوادث بالمدرسة الخ.

ونود أن نقرر مرة أخرى أن التدريب على العلاقات الإنسانية لا يتحتم أن يكون فى منهج خاص، أو فى مادة خاصة. ولكنه يمكن أن يتخلل كل مادة دراسية، وكل جانب من جوانب الحياة المدرسية ومن برالمج التدريب على العلاقات

الإنسانية بالمدارس الأمريكية المشروع المسمى «بمشروع جامعة أيو للتدريب على العلاقات الإنسانية والصحة العقلية» والذي يشرف عليه أوجيمان R.H. Ojemann ويهدف إلى اكساب التلاميذ والطلاب في مختلف مراحل التعليم، البصر بالسلوك الآخرين، ومن ثم البصر بالسلوك الذاتى، بصورة دينامية تتعمق إلى فهم دوافع السلوك، وتعدد هذه الدوافع وذلك بقصد مساعدة الأفراد على تطبيقها فى علاقتهم مع الآخرين وفى معالجة مشكلاتهم الخاصة. ولا يصر أوجيمان على تخصيص منهج لدراسة العلاقات الإنسانية، يغمها إلى مخلف المواد البوليس والمحاكم والعقوبات ، الخ.. بل يجب ان تساعد الطلاب على فهم الدوافع إلى الجريمة، والطرق الصحيحة لعلاجها. ويستعان فى الدراسة فى المنزل، وفى المدرسة، وفى غيرها، وفى التخطيط الذاتى فى العمل وفى الزواج، الخ بحسب تطور مراحل النمو. ومن تلك البرامج أيضا مشروع ديلاوير: ماريلاند تحت اشراف بولليس pullis ويعتمد البرامج أساسا على المناقشة التى قد تستثار بقصة، أو فيلم. وتدور هذه المناقشة حول موضوعات، مثل: أهمية الاصدقاء العلاقات مع الاطفال مشكلات التلميذ الجديد فى المدرسة الخ... وتأخذ بعض تهدف إلى تدريب الطلاب على التعاون والقيادة، والصحة النفسية.

حجم الفصل

يشكو المعلمون من ازدحام الفصول بالتلاميذ ازد حاما يزيد فى ارهاقهم كما أنهم ينسبون إلى هذا الازدحام نتائج متعددة أهمها انخفاض مستوى التحصيل المدرسى، وصعوبة مراعاة الفروق الفردية الخ... وسواء أثبت البحث التجريى أو لم يثبت أن ازدياد عدد التلاميذ فى الفصل الواحد يؤدى حقا إلى انخفاض

مستوى التحصيل المدرسى، فإن المهم بالنسبة لنا فى هذا الفصل هو تأثير هذه الزيادة العديدة على العلاقات الشخصية بين التلاميذ. ولا يعنى ذلك التقليل من قية التحصيل المدرسى فى حد ذاته، بل أننا قد أشرنا فى أكثر من مقام إلى العلاقة الوثيقة بين التحصيل والعلاقات الشخصية - الاجتماعية فى المدرسة.

ونحن إذا أردنا لجماعة الفصل أن تكون جماعة متفاعلة، تتميز بالمرونة واعطاء الفرصة للتعلم الاجتماعى، لا أن تكون مجرد أفراد يتواحدون ويدرسون معا دون تفاعل، فإن اضافة فرد واحد للجماعة يعنى اضافة سلسلة من العلاقات يتوقف عددها على الأفراد الذين يكونون الجماعة أولسون O-
aon ما سبق بالمعادلة التالية التى تعطينا عدد العلاقات المتبادلة الممكنة بين
الازواج فى الجماعة:

حيث: س = عدد العلاقات المتبادلة

ص = عدد الأشخاص فى الجماعة.

فمثلا، إذا حددنا العدد المناسب لجماعة الأطفال فى دار حضانه بعشر أطفال، فإن عدد العلاقات المتبادلة الممكنة بين الازواج تكون ٤٥، فإذا أضيف طفل واحد، ارتفع العدد إلى ٥٥. وإذا حددنا العدد المناسب للجماعة فى روضة الأطفال بخمسة وعشرين طفلا كان عدد العلاقات الممكنة ٣٠٠، فإذا أضيف خمسة اطفال، ارتفعت العلاقات الممكنة إلى ٤٣٥. من الواضح، اذن ان الطفل فى الجماعة الصغيرة متاح له فرصة للمشاركة اوسع مما متاح له فى الجماعة الكبيرة، وقد حاولت داو Dawe فى دراسة الأطفال الرياض ان تخرج عن نطاق العلاقة بين حجم الفصل والمعلومات إلى تقييم لكمية المشاركة. وقد استخدمت فى البحث ١٨ - جماعة تروحت فى احجامها من ١٥ إلى ٤٦

طفلا. وقد تليت على الأطفال قصه، احشرتذكرهم اليوم التالى، فوجد ان حجم العصر ليس له علاقة همة، أو منتظمة بكمية لمذكر، ولكن وحد من ناحية أخرى، أن له علاقة هامة بمقدار المشاركة الفردية، ذلك أن - متوسط عدد الساهمات أو الملاحظات لكل من فصل من ١٤ طفلا قد هبط إلى ساهمة أو ملاحظة واحدة فى فصل من ٤٦. ولنا أن نتصور الآثار البعيدة المدى لمثل هذا النقص، على الشعور بالرضا أو الثقة بالنفس، أو السهولة فى المناقشة.

وفى بحث لنويل Newell عن العلاقة بين حجم الفصل، - والقابلية للتكيف، وجد أن صغر حجم الفصل يرتبط بمجموعة من العوامل التى تيسر التكيف، والابتكار، وتطبيق الأساليب الحديثة، والمبتكرة، وطبقت على فصول تتفاوت فى أحجامها، فوجدت ارتباطات دالة بين حجم الم الفصل، والتبكير بتطبيق، أو ابتكار أسلوب حديث. ويذكر اولسون أن المدرسين بالولايات الأمريكية المتحدة، يقدرون المحجم المناسب لفصل المدرسة الابتدائية بعدد يتراوح بين ٢٥، ٣٠ فالجماعات الاضغر من ذلك قد تكون عرضة لسيطرة الأفراد، والتكتلات. كما أن زيادة الحجم عن ذلك، يؤدى غالبا إلى الكثير من الصعوبات نتيجة لتحديد حجم الحجرة، والعجز عن القيام ببرامج معينة بالامكانيات المتوفرة.

ويبدو أن الفروق بين الأطفال أكثر أهمية من حجم الفصل من حيث التحصيل. قلم تسفر البحوث الذى أجريت بأمريكا عن العلاقات ملحوظة بين حجم الفصل، وتحصيل التلاميذ إذا قيس بالاختبارات التحصيلية المقننة ولا شك أننا فى حاجة شديدة لاجراء البحوث للكشف عن النتائج التى يمكن أن نتوقعها من الاحجام الضغيرة.

ويلخص سبتزر Spitzer المزايا التي تنسب غالباً للحجم الصغير، فيما يلي:

١. تمكين المدرس من اعطاء وقت أكبر للافراد يؤدي إلى تحصيل أحسن.
 ٢. التقليل من عناء التدريس يرفع معنويات المدرس ويهم ذلك بدوره في تحسين التدريس.
 ٣. لا تستغرق اجراءات التدريس الروتينية وقتاً كبيراً.
 ٤. اتاحة فرصة أكبر لاصطباج التدريس بصغة أقل شكلية.
- ويقدم سبتزر المقترحات التالية لتمكين المدرس من التدريس بكفاءة للاحجام الكبيرة:

١. امداد المدرس بالوفير من مواد التعليم.
٢. الاستعانة بمساعدى للمدرسين، وبالمعينات السمعية والبصرية مثل السينما، والتليفزيون.
٣. تخفيف العبء عن المدرس فى الأعمال الروتينية، وامداده بالمساعدة الكتابية والادارية.
٤. توفير الوقت للمدرس للاعداد للدرس أثناء اليوم المدرسى، وخاصة بالنسبة للاطفال الموهوبين والمتخلفين.

ومما لاشك فيه أنه مما يساعد على التخفيف من الاثار السئة للاحجام الكبيرة، تقسيم التلاميذ فى الفصل إلى جماعات أصغر، والاستعانة والاستعانة بنتائج البحوث المختلفة عن ترتيب الحلول، وأنماط الاتصال وقد ناقشت

هذه الموضوعات فى فقرات أو فى فصول سابقة. ألا أننا نود أن نشير إلى أن نوع الاثاا الذى يشيع استخدامه فى مدارسنا يقف حائلا دون اتاحة الفرص المناسبة للاتصال والتفاعل وتقسيم التلاميذ إلى جماعات صغيرة داخل الفصل الواحد. ومما لاشك فيه أننا فى حاجة شديدة إلى إعادة النظر فى سياستنا فيما يتصل بالمباني المدرسية، والاثاا المدرسى بصورة لا تعوق النمو الاجتماعى للتلاميذ

النشاط المدرسى

لن ندخل فى مناقشة حول تعريف النشاط المدرسى: هل هو خارج المنهج Extra - curriculum أم مصاحب له co - curriculum ام هل جزء متكامل منه قد يكون داخل الفصل أو خارجه؟ ويشير تعدد الاصطلاحات، وتعدد القاب المشرفين على هذه الخبراا المدرسية، إلى اختلاف الآراء حول هذا الموضوع. والذى يهمنى فى هذا المقام، هو أن نوضح كيف يستعين المربى (سواء كان ناظر مدرسة، أو مدرس مادة أو فصل، أو مشرفا اجتماعيا، أو رائدا أسرة، الخ...) بالأساليب الجماعية فى توجيه الطلاب فى هذا المجال من الخبراا المدرسية.

ويحسن أن نحدد أولا أهداف هذه الخبراا حتى تتضح بعض الاخطاء أو حتى يتضح بعض سؤ الفهم الذى نقع فيه أحيانا. تهدف كل أنواع الشاط الجماعى: الاجتماعى، والترفيهى، والرياضية، والهوايات، والخدمة العامة، الخ إلى مساعدة الطالب على أن:

١. يكتشف وينمى مهاراته، ويستخدم هذه المهاراا فى تحقيق أهداف جماعية.

٢. يخبر ويعى التفاعل بين الناس فى موقف جماعى، ويتعلم كيف يسهم أحسن مساهمة ممكنه داخل بناء الجماعة، وفى ضوء اهدافها.

٣. يتعلم فهم نفسه والآخرين. والمتوقع أن يكتسب الطالب من هذه الخبرات الجماعية اتجاهات، وان يتعلم مهارات ضرورية لحياته المهنية، والعائلية، والاجتماعية، وذلك مثل: الحساسية نحو حاجات وحقوق الآخرين، والقدرة على تحمل اعباء القيادة والاستجابة للقيادة الطبية... الخ ويتبع ذلك أن هذه الخبرات يجب أن تتهيا لجميع الطلاب وفق حاجاتهم، واستعداداتهم واهتماماتهم، فلا تقتصر على فريق دون الآخر. كما أنه يجب أن يتعرف الطلاب على حقيقة أهداف النشاط، وان يشتركوا فى تحقيقها ومن واجب المدرسة أن تعرف جميع طلابها بالفرص المتاحة لهم لاكتساب هذه الخبرات، وأن توجههم إلى الخبرات المناسبة لهم، وهو أمر لن يتحقق الا اذا كان المجتمع المدرسى مجتمعا متماسكا يتوقع من كل طالب القيام بدور فعال فى هذا النشاط، والا إذا وجد الطالب خبرة فنية توجهه إلى انسب انواع النشاط له، وتتعاون معه فى التخطيط الهادف إلى اكسابه المهارات والاتجاهات المقصودة، ولا يعنى ذلك جعل النشاط اجباريا، ولكنه يعنى تهيئة فرص كافية كما يعنى توجيهها يتسم بالسماحة حتى يفيد كل طالب اقصى فائدة ممكنة.

ومن المفيد جدا اشتراك اعضاء هيئة التدريس مع الطلاب فى اللجان ومناقشة مختلف المشكلات. الا أنه يجب ان تتاج فرصة كافية حقيقة للطلاب كي يفكروا فى تلك المشكلات، ويحددوا دورهم فيها. ويخدع بعض المربين أنفسهم حين يقنعون بمظاهر التفاعل وشكلياته مثل الانتخاب واخذ الاصوات

وانابة المدرس لأحد التلاميذ، الخ... فمثلا قد تقوم حكومة ذاتيه منتخبة من الطلبة داخل المدرسة، ولكن لايعنى ذلك أن مستوى التفاعل مناسب، أو أن الطلاب يتعلمون فعلا بعض المهارات.

ويجب أن تكون أهداف الجماعات واضحة محددة ويختارها الطلاب بأنفسهم لأنها تمثل حاجاتهم الحقيقية كما أنه يجب أن يكون مستوى الخبرة متفقا مع استعداد التلاميذ لاكتساب هذه الخبرات لأنها تتفق مع مستوى نضجهم فلا نوهم مجلس اتحاد الطلبة مثلا أنهم احرارا فى اتخاذ أى قرار فى أى موضوع، ثم نجد انفسنا بعد ذلك مضطرين لالغاء هذا القرار فيتساءل الطلاب عن جدوى قيام هذا الاتحاد. وعلى العكس من ذلك، فقد نتشدد فى مراقبة ومراجعة كل أعمال مجلس الاتحاد بصورة تعوق الطلاب كيف يعملون كجماعة، وأى أنواع السلوك مثلا أن يدرك الطلاب كيف يعملون كجماعة، وأى أنواع السلوك تحقق الأهداف الجماعية، واياها يحقق الأهداف الفردية. وتقع على عاتق الرائد المشرف على الجماعة مسئولية اتاحة الفرص الكافية لجميع الأعضاء تحمل مسئوليات القيادة والتبعية، وأن يعمل على تنمية مهارات المناقشة وحسن الاستماع والتفاعل الجماعى. ويساعد على نجاح العمل الجماعى، تهيئة الظروف المناسبة مثل مكان الاجتماع، وتوزيع المهارات، الخ.. ولكى يكتسب الأعضاء بصرا بالحياة الجماعية، يتعين على الجماعات أن تقوم بتقييم عملها على فترات مناسبة.

ورائد الجماعة يجد أن بحوث ديناميات الجماعة تمده بالكثير مما يسهم به فى مساعدة الجماعة على تحقيق اهدافها. فمثلا، يعمل على الاحتكر عدد محدود من الطلاب كل شىء فى الجماعة فيحرمون غيرهم من اكتساب خبرة

ناجحة. والرائد يستطيع أن يبصر الجماعة بما يعوق حركتها نحو الهدف، فلا يتركها تتأرجح دون تقدم، ولكنه فى كل ذلك يكتفى بالتوجيه دون الضغط أو التهديد وهو يتطوع ان يحذر وينبه، ولكن يتعين عليه أن يترك للجماعة تقدير حاجتها لاعادة النظر فى خطتها، الخ...

والرائد فضلا عن كل ذلك، خبير، يسخر خبرته لمساعدة الجماعة فى اكتساب المتهارات اللازمة، كما أنه وسيط يسهم أحيانا فى حل الصراع بين مختلف الاهتمامات والانفعالات، ويتعين عليه أن يقدر الحاجات الانفعالية لاءضاء الجماعة، وأن يوازن بين هذه الحاجات حتى يكتسب الجميع خبرة ناجحة، وفى مقدمتها خبرات القيادة والتبعية.

وتشير دراسات قرار الجماعة إلى أن الأفراد يلتزمون بالقرارات الجماعية التى يشاركون فى اتخاذها أكثر مما يلتزمون بالقرارات الفردية، وتتاح الفرصة لهذه الخبرة الجماعية عن طريق التخطيط الجماعى، ووضع القواعد والنظم، ومختلف انواع النشاط الجماعى، وكلها يمكن أن تكون تطبيقا مباشرا للطريقة التجريبية الجماعية فى التعلم.

وقد ضرب لنا ماس Maas المثال التالى للطريقة التى يمكن بها للمدرس أن يستخدم أسس التعامل الاجتماعى للمساهمة فى حل مشكلة جماعية: لوحظ فى إحدى المدارس الاعدادية أن الكثيرين من التلاميذ قد تطوعوا فى أول العام الدراسى للعمل فى فرقة المرور المدرسية.

ولكن ماكاد ينتصف العام، حتى بدأ التلاميذ يطلبون اعفاءهم من هذا العمل مما دعا مراقب الفرقة إلى التساؤل عن أسباب هذا السلوك.

وقد وضح بعد الدراسة انه كان يطلب من اعضاء الفرقة ابلاغ المراقب عن

التلاميذ الذين كانوا يخالفون النظم المدرسية. وقد أدى قيامهم بهذا الدور إلى اعتبارهم نظر باقى تلاميذ المدرسة - ممثلين للسلطة المدرسية، وخارجين عن الجماعة. كما أنه لم تكن تعقد اجتماعات لأعضاء الفرقة لتكوين علاقات جماعية، أو للتعبير عن مشاعر الأعضاء كجماعة.

وقد أدى ذلك إلى أن يصبح أعضاء الفرقة، كبش الفداء، للمشاعر السلبية التى يحبس بها تلاميذ المدرسة نحو السلطة المدرسية، ومن ثم إلى انسحابهم من عضوية الفرقة.

ويقترح ماس الحلول التالية لعلاج مثل هذا الموقف:

١. اجتماع ممثلى الفصول لوضع قواعد ونظم مقبولة، بالتعاون مع المدرسين الذين يقدمون مشورتهم دون أن يحاولوا فرض قواعد معينة.

٢. قيام ممثلى الفصول بشرح هذه القواعد لزملائهم.

٣. إتاحة الفرص أمام أكبر عدد ممكن من تلاميذ المدرسة لعضوية فرقة المرور بالتناوب حتى يحس الجمع بان هذه العضوية مسئولية عامة مشتركة.

٤. اجتماع أعضاء الفرقة بصورة منتظمة حتى تتاح الفرصة لتكوين علاقات جماعية، وللتعبير عن المشاعر.

٥. ربط نشاط الفرقة بنشاط باقى الاندية والجماعات المدرسية.

وبالطبع ليست هذه حلول جامدة، فقد تصلح لموقف دون الآخر. ولكنها تمثل نموذجيا لا استخدام المنهج الجماعى فى حل مشكلة من مشكلات العلاقات الجماعية فى المحيط المدرسى.

دور الجماعة فى مشكلات الضبط والنظام

تعرضنا فى الكثير من الفقرات السابقة لمشكلات الضبط فى جماعة الفصل المدرسى من حيث اسبابها، وطرق الوقاية منها، وعلاجها.

ويتوقف تعريفنا للضبط على تحديدنا لأهداف التربية وللخبرات المنهجية.

ذلك أنه فى ضوء التعاريف القديمة، كانت الطاعة العمياء هى الفضيلة المثلى، وكان أى دليل على العصيان هو الخطأ الذى لا يفتقر. ونتيجة لتقدم البحوث فى طبيعة الطفل، ونموه، وعواقب الخبرات الناجحة والفاشلة، استطعنا ان ندرك ان سلوك الطفل فى المدرسة وثيق الصلة بدوافعه، وان سلوكه الاسوى دليل على ان المدرسة لم تستطع ان تهيئ له الفرصة الخبرة الناجحة.

وأول ما يجب ان يعىه المدرس هو ان معالجة مشكلات العلاقات الإنسانية فى الجماعة معالجة بناءه سوف يؤدى فى معظم الحالات إلى نتائج ايجابية فيما يتعلق بسلوك الأطفال. ويقتبى شفيا كون، وردل SHEVIKOW AND REDL التعرف العسكرى للضبط بأنة الخضوع الاختيارى من جانب الفرد لمصلحة الجماعة، أو هو القوة التى تربط أعضاء الجماعة، وتحتفظ بفاعليتها حتى فى غياب القائد أو أندثار السلطة. ويفرب الضبط بهذا المعنى من مفهوم روح الفريق. وبتبع ذلك أن الطريقة المجدية لتحقيق الضبط هى فى تهيئة الفرص للعمل كجماعة، ولانماء روح الفريق وبتبع ذلك أيضا، أن العقوبة ليست ضرورية أو مستحبة، فالضبط الذاتى هو الضبط الذى ننشده فى المجتمع الديموقراطى.

والمدرس فى المجتمع الديموقراطى، يتعين عليه أن يتفهم، وأن يعمل على تطبيق الأسس الديموقراطى للضبط فى عمله اليومى بالمدرسة مع

الأفراد ومع الجماعات. ويجب أن يكون قادرا ومدريا على مساعدة التلاميذ كأفراد، وجماعة الفصل كجماعة لانه مسئول عن التأثير فى نمو وسلوك كل فن الفرد والجماعة وقد يجدى أسلوب معين فى مساعدة الفرد ولكنه لا يجدى فى التأثير على السلوك الاجتماعى. ومن واجب المدرس أن يحسن اختبار الأسلوب المناسب للموقف. فمثلا - إذا أفلت الزمام من يد المدرس، وشاعت الفوضى فى الفصل فإنه يلجأ للضغط والارهاب وقد يفلح فى استعادة النظام، أى أن هذا الأسلوب قد يجدى من حيث السلوك الاجتماعى السطحى، ولكنه لن يجدى غالبا من حيث التلاميذ كأفراد، لانه قد يؤدى إلى أن يفقدوا اهتمامهم بالمدرسة، وإلى التغييب عنها، وقد تستهويهم جماعات الجانحين خارجها، رغم أن سلوكهم يكون خضوعيا داخل المدرسة.

ويوصى شفىا كوف فى حالة التعارض بين مصلحة الفرد، ومصلحة الجماعة، بأن يسلك المدرس سلوكا لا يسئ إلى الفرد، ولا يسئ إلى الجماعة. أى أن الأسلوب الذى يناسب الفرد يجب ألا يكون ضارا بالجماعة. كما أن الأسلوب الذى يناسب الجماعة يجب ألا يكون ضارا بالفرد. مثال ذلك: التلمذ «المهرج» الذى يؤدى إلى ضياع كثير من وقت وجهد كل من المدرس والجماعة. فقد نحل مشكلة الجماعة إذا طرد من الفصل، ولكن مشكلة الفرد لن تحل عن هذا الطريق. وقد يكون الحل السليم هو فى أستعانة المدرس بتلاميذ الفصل فى الاقلال من حاجة هذا التلميذ إلى الالتجاء إلى «التهريج» كوسيلة للحصول على المكانة فى الجماعة.

ويقرر ردل نتيجة لبرائه فى معالجة مشكلات الضبط بالمدارس الأمريكية أن ١٠ ٪ فقط من كل مشكلات الضبط المدرسية، يمكن ارجاعها إلى عوامل

فردية خالصة، أى لا تتصل بجماعة الفصل المدرسى نفسها بينما يمكن ارجاع حوالى ٣٠ ٪ من الحالات إلى النقائص السيكولوجية الجماعية فى الحياة المدرسية وفى تقدير ردل، تتضمن حوالى ٦٠ ٪ من الحالات كلا من العوامل الشخصية الفردية، ونقائص فى البناء السيكولوجى للجماعة. أى ان حوالى ٩٠ ٪ من الحالات تتطلب دراستها تحليلا سيكولوجيا للجماعة. ورغم ان هذا التقديرات، يصعب التسليم بأن حالة من الحالات فردية خالصة، أو جماعية خالصة، فى العوامل التى ادت إليها، الا ان هذه التقديرات تشير إلى أهمية اعتبار الجماعة فى تخطيط البرنامج الوقائى لمشكلات الضبط. ويرى ردل ان العوامل الجماعية التى قد تؤدى إلى هذه المشكلات يمكن تصنيفها إلى الفئات التالية:

١. عدم الرضا عن العمل: كثيرا ما يقال أن المدرس الذى يعرف كيف يدرس، لن يواجه أى مشكلة من مشكلات الضبط فى فصله. غير أن هذا القول صحيح جزئيا فقط، ومن الصعب انكار أهمية العوامل الأخرى. والاجدر بنا القول بأن أى اضطراب فى الشعور بالرضا عن العمل المدرسى، يحتمل أن ينعكس فى قيام مشكلات سلوكيه ومن أمثلة العوامل التى يمكن أن تؤدى إلى عدم الشعور بالرضا السهولة الشديدة أو الصعوبة الشديدة للمادة، وارتفاع مستوى لغة المدرس عن مستوى نمو التلاميذ، وزيادة أو سهولة أعباء الواجبات المنزلية، أو عدم تخطيط هذه الواجبات بصورة مفهومة ومقبولة من التلاميذ، أو عدم ملائمة طريقة التدريس لمستوى نمو التلاميذ، الخ...

٢. الاضطراب فى العلاقات الشخصية: غالبا ما تنعكس الصراعات الناشئة عن العلاقات الشخصية فى صورة مشكلات ضبط، كما يحدث فى حالة

الصرع بين جماعات المراهقين فى المدرسة. وهى غالبا ماتكون العمود الفقرى فى الحياة الجماعية للمراهقين. وقد لا ترضى جماعة معينة عن أقوال أو تصرفات المدرس لمجرد أنها مقبولة من جماعة أخرى كما أن الكثير من الاضطرابات داخل المدرسة أو خارجها لا يمثل تحديا لسلطة المدرس، ولكنه يعكس التوتر الذى يسود العلاقات بين جماعات المراهقين. وقوم هذه الجماعات على أى أساس من أسس عديدة مثل:

مستوى النمو، الجنس، الطبقة الاجتماعية، الاقتصادية، مستوى الاهتمام الأكاديمى، التفرب من المدرس كشخص، درجة تقبل النظام المدرس، الخ.... كما أن الكثير من المشكلات ينشأ عن تنافس التلاميذ على القيام بدور جماعى معين، مثل دور زعيم الفصل، أو دور الرجل الثانى، أو دور التلميذ النموذج أو دور «مهرج» الفصل، الخ.... ويكون لاتجاهاته الكثير من المشكلات اسقاطا من جانب التلاميذ على المدرس لاتجاهاته نحو أفراد عائلته، أو نحو الموقف العائلى بصفة عامة.

٣. الاضطراب فى الجو الجماعى: أى نوع العلاقة الاجتماعية السائدة بين المدرس والتلاميذ. ويقصد به جماع مشاعر كل فرد نحو الآخر، ونحو العمل. ونحو التنظيم، ونحو الجماعة كوحدة. فمثلا، قد يظهر المدرس اكتراثا قليلا بمشاعر التلاميذ واشخاصهم، ثقة منه بأنه قادر فى كل وقت على توقيع العقوبة على التلميذ الذى يتحدث سلطته وغالبا ما يسلك التلاميذ فى هذا الجو إحدى طريقتين: الثورة العلنية على المدرس، أو الانحياز لصفا لمدرس ضد الزملاء وذلك عن حاجة أو عن خوف. ومثل هذا الجو، يتسم بأحظ مستويات الروح المعنوية وبأعنف مشكلات

الضبط. وقد يسود العلاقات جولا يخشى فيه التلميذ من العقاب، ولكن من الشعور بالذنب إذا أساء إلى المرس. وكثيرا ما يسهم المدرس فى اشاعة مثل هذا الجو - شعوريا أو - لا شعوريا - كوسيلة من وسائل ضبط الفصل. ومثل هذا المدرس قد يكرر اعلانه عن مدى حبه لتلاميذه، وأنه لن يعاقب مخطئا، وهو بذلك يقيم علاقة انفعالية يشيد فيها اعتماد التلاميذ عليه. وقد يؤدي ذلك فى كثير من الاحيان إلى حصومات شديدة بين التلاميذ حرصا على مشاعر المدرس وقد يتسم الجو الجماعى بروح تنافسية شديدة فوق طاقة الجماعة، وخارج نطاق حياتها النفسية. وغالبا ما يؤدي ذلك إلى خصومات، والتجاء إلى العسفو الاستبداد لتحقيق الضبط. وقد يسود الجماعة شعور شديد بالفخر بالانتماء إليها، لدرجة تشجيع البعض على أن ينصبوا من أنفسهم رقباء على من لا يظهرون القدر اللازم من الولاء، مما يؤدي فى الكثير من الاحيان إلى الخصومات والمشكلات.

٤. اخطاء تنظيمية وقيادية: قد يكون المدرس ممتازا من حيث تنظيم مادته وعرضها، ولكنه لم يدرب على قيادة الجماعات مما يؤدي إلى قيام مشكلات الضبط. ومن أمثلة الاخطاء التنظيمية والقيادية:

١. الالجاء إلى الأساليب الا وتوفراطية بصورة لا تشعر التلاميذ بأنهم يشاركون فى حياة الجماعة بصورة فعالة.

٢. تحميل الجماعة مسئولية فوق طاقتها مما يؤدي إلى عدم الشعور

بالامن.

٣. قوة أو ضعف معايير السلوك الجماعى لدرجة غير مناسبة.

٤. البالغة فى التنظيم.

٥. ضعف التنظيم. والخلاصة، أن نوع التنظيم ولقيادة يجب أن يتلائم وأن يتطور مع مستوى نمو أفراد الجماعة، وحاجاتهم والا أدى ذلك إلى مشكلات سلوكية.

وقد يزيد احتمال قيام مشكلات الضبط نتيجة عوامل شخصية مثل ظن المدرس دائما بأن سلوك التلاميذ موجه ضد شخصية، أو محاولة فرض مقاييسه الخاصة: الخلقية والسلوكية على التلاميذ. أو نزعته إلى الانتقام بدلا من محاولة تغيير اتجاه التلاميذ، أو تناقصة بين الوعد والتهديد، أو ترفيعه العفوبة بغير أن يتضح منطقها للتلاميذ، أو محاولة تبرير العمل بمنطق غير مناسب لمستوى ادراك واهتمامات التلاميذ أو تحيزه مع البعض ضد البعض الآخر، الخ.. والخلاصة، أنه من واجب المدرس أن يراجع دائما أساليبه القيادية، وأن يحاول الكشف عن أخطائه الشخصية إذا أراد أن يساعد التلاميذ فى نموهم.

٥. التوتر الانفعالى، والتغير الفجائى: مثل التوتر الذى يصاحب الامتحانات والتغير الفجائى فى الأحداث السياسية، أو التغير الفجائى فى أسلوب القيادة أو فى اتجاهات الدراسة الخ. ولذلك، فإنه من الضرورى دائما التمهيد لكل تغير عن طريق مراحل أنتقالية ومن ناحية أخرى، قد نجد أن الملل نتيجة الحياة الرتيبة التى لا تشبع حاجات التلاميذ كثيرا ماتسهم فى قيام مشكلات الضبط.

٦. بناء الجماعة: كثر الحديث وأختلفت الاراء عن أصلح الطرق لتقسيم التلاميذ، وأهم الطرق الشائعة حتى الآن فى مدرارسنا هى: السن وترتيب

النجاح فى الفرقة السابقة، أو أى تقسيم عشوائى. وفى المدارس التى تحاول التقسيم على أساس نفسى اجتماعى، يحتدم النزاع حول أساسين للتقسيم هما: الذكاء، والنضج وتهتم النظريات الحديثه فى تقسيم التلاميذ، بالعلاقات الشخصية والنشاط الجماعى فى نمو الطفل وتعلمه. والا أن المشكله أشد تعقدا. ومن المرجح أنه إذا كان هناك خطأ أو نقص فى بناء جماعة الفصل، فإن ذلك غالبا إلى مشكلات سلوكية ويرى ردل أن المهم ليس هو التجانس المطلق بين أفراد الجماعة، وانما هو ملاءمة هذا التجانس لغرض معين. فقد يكون تكوين الجماعة صالحا تماما من حيث أهتمامات أفرادها، وقدراتهم الدراسيه فى مادة معينه ولفترات معينه محدوده، ولكنه لن يكون صالحا اطلاقا للحياه المشتركة - ولو ليوم واحد - فى معسكر. وقد يكون أفراد الجماعه متفاوتين فى ذكاتهم، ويضعب جمعهم معا للدراسة، ولكنهم يتفقون فى اهتماماتهم، وفى نضجهم بصورة تمكنهم من الحياه المجديه المشتركة فى معسكر رياضى أو كشفى. وحيث أن كل جماعة لن تكون متجانسة بمفادير متساويه لكل الاغراض، فإنه من الحكمة تجنب الحالات المتطرفه فيما يتصل بالفرض غير الرئيسى فى تكوين الجماعة. فمثلا إذا كان الغرض هو دراسة معينه فإنه يحسن ألا تضم الجماعة أفرادا مختلفين تخلفا كبيرا فى نضجهم عن غالبية أفراد الجماعة، حتى إذا تقاربوا فى أهتماماتهم، وقدراتهم لدراسة هذه الماده.

وبينما تتفاوت الأسس التى يبنى عليها تكوين الجماعة المدرسيه فى أهميتها لغرض معين، الا أن أهم الأسس التى يشيع اعتبارها بدرجات متفاوتة فى مختلف المواقف هي:

١. السن والنمو، وخاصة النمو الاجتماع.
 ٢. المستوى الاقتصادى - الاجتماعى.
 ٣. درجة الاعتماد على العائلة أو الاستقلال عنها، وخاصة تلك المراحل التى يشتد فيها الصراع حول هذا الامر.
 ٤. الانطواء - الانبساط: ويرى ردل أنه يحسن ألا يكون أفراد الجماعة جميعاً ممن يغلب عليهم الانطواء، أو ممن يغلب عليهم الانبساط وأنه من الخير أن تجمع بعض الانطوائيين على عدد قليل من الانبساطيين بحيث لا يتسع البون بين أفراد الجماعة الواحدة، وذلك حتى لا يزداد الانطوائيين انطواء ولا يبالغ الانبساطيون فى الظهور للحصول على مزيد من أعجاب وملائهم الانطوائيين.
 ٥. الذكاء ولمعرفة.
 ٦. الميل وتقيل العمل: وهو عامل هام خصوصاً بالنسبة لمستوى الروح المعنوية فى التعليم.
 ٧. تقبل القيادة.
 ٨. الاختبار السوسيو مترى.
- ويرى هيلجارد وراسل Hilgard & Russell أن تقسيم التلاميذ إلى مجموعات متعددة لأغراض خاصة، يحقق بالاضافة إلى مجموعات متعددة لأغراض خاصة، يحقق بالاضافة إلى ما سبق هدفين هامين وهما: تمكين المدرس من أن يكيف طرق، ومواد التدريس بصورة تثير الدافع إلى التعلم، وتهيئة فرص النمو الاجتماعى للتلاميذ.

ويتصل الهدف الأول بمستوى الطموح، فقد وجدت بولين سيزر Sears أن التلاميذ الذين خبروا النجاح في دراساتهم كانوا ينزعون إلى تحديد أهداف واقعية، أى أنهم كانوا يتوقعون النجاح والتحسين ولكهم لم يتوقعوا الحصول على درجات أعلى كثيرا من مستوى عملهم الحالى. أما التلاميذ الذين خبروا الفشل، فقد كانوا غير واقعيين، أى أنهم كانوا يتوقعون أما فشلا محققا، أو نجاحا يعلو كثيرا عن مستوى التحصيل فى الماضى.

ويقرر هولت Holt أنه حين يكون احترام التلميذ لذاته مهددا فإن مستوى طموحه يكون ضربا من السلوك الدفاعى بدلا من أن يكون حافزا على التعلم. أما فيما يتصل بالهدف الثانى، فإنه يمكن القول بأن معظم الأطفال لا يجدون فى الفصل العاذى الفرص الكافية للمشاركة الاجتماعية. ويهيئ تقسيم الطفل إلى جماعات صغيرة، الفرص لتكوين صداقات، وعلاقات المستحب فى الاتجاهات وفى السلوك. وهذا لاينفى الحاجة إلى العناية الفردية، وخصوصا فى الحالات التى يتكرر فيها الفشل.

وبالطبع، لن يتيسر فى مدارسنا فى الوقت الحاضر تنفيذ مثل هذه الخطة فى تقسيم التلاميذ إلى مجموعات متعددة لاغراض خاصة، الا إذا أعطيت المدارس الحرية الكافية للتجريب، والا إذا تحررت عقول النظار والمدرسين من سطوة القديم المألوف.

وخلاصة ما قبل حتى الآن خاصا بدور الجماعة فى مشكلات الضبط أنه يجب على المدرس الا يخدع بمظاهر النظام المطحية فى جماعة الفصل. وهو إذا اراد أن يتعرف على اسباب المشكلة، تعين عليه أن يحلل معنى السلوك الملحوظ وصلته بالشخص كشخص، وبالعوامل الكامنة فى جماعة الفصل.

وفى ضوء هذا التحليل، يستطيع أن يقرر ما إذا كانت جهوده تهدف إلى التأثير على الفرد أم على الجماعة، أم على كليهما، وهل يهدف إلى تغيير فى السلوك السطحي أم إلى تعديل فى الاتجاهات ثم عليه أن يقيم دائما نتيجة عمله، وأن يغير من خطته تبعا للموقف.

التفاعل الاجتماعى والصحة النفسية فى المدرسة

تتصل كل الأسس والموضوعات التى تناقش فى هذا الفصل بالصحة النفسية لكل من التلميذ والمدرس، وذلك بصورة مباشرة، أو غير مباشرة ولعل النتيجة الهامة التى يشير إليها الكثير من هذه الدراسات هى أن توافق التلميذ أو الطالب يتصل اتصالا وثيقا بالجو الاجتماعى السائد فى جماعة المدرسة، والمدرس هو الاداة الأولى فى اشاعة هذا الجو، ووسيلته إلى ذلك هى العلاقات بين الأشخاص. وسوف نواصل فى الفقرات التالية مناقشة دور الجماعة فيما يتصل بالصحة النفسية للتلميذ.

ويستطيع المدرس باستخدامه الأساليب السوسيو مترية وغيرها، ان يكشف عن الأطفال الذين يسؤ توافقهم نتيجة نبذ الجماعة لهم فى مواقف اللعب، أو فى الدراسة، أو فى غيرهما، وإلى أى حد يكون هذا النبذ نتيجة لسلوكهم، وهل يتبادل الأفراد علاقات طيبة فى مختلف نواح النشاط، وما هى العلاقات بين الجنسين إذا كان التعليم مختلطا وهل هناك تغير أو نمو اجتماعى، وما هى الخطوات التى يمكن أن تتخذ لزيادة تماسك الجماعة ومساعدة الأفراد على التوافق؟

ويذكر أو لسون أنه فى معظم الحالات يتطلب الامر دراسة تفصيلية لحالة كل فرد على حدة، إذا اردنا فهم شخصيات «النجوم»، و«المعزولين» فلا تقتصر

على عوامل معينة فى سلوكهم، غير أن البحوث تشير إلى بعض التعميمات المعقولة، ومنها انه يغلب أن يحصل المصابون بامراض مزمنة والذين ينزعون إلى السيطرة، والذين ينظر اليهم على انهم «مشكلون»، وكذلك الأطفال الجدد والخجولون على اختبارات سوسيو مترية أقل مما يحصل عليها الأطفال الذين يوصفون بالهدؤ، والطيبة والتوافق، والصداقة، وامكان الاعتماد عليهم - على اختبارات أكثر من المتوسط. وبالطبع تختلف الصورة باختلاف مرحلة النمو.

ومما لاشك فيه ان أى طريقة لتقسيم التلاميذ لها دلالتها بالنسبة لصحتهم النفسية. ذلك أنه حين يكون الفرد مع آخرين يستجيبون له، ويرغب هو فى أن يكون معهم، فإنه يشعر بامن أكبر. وبقدر تحرره من التواتر فى علاقاته مع الآخرين، بقدر مايسهم فى العمل الجماعى بصورة فعالة. والجماعة يرتفع مستوى الروح المعنوية فيها إذا استطاع أفرادها الساهمة وارتفاعاً على معا فى حرية.

الا أن التلاميذ فى المدرسة لا يشعرون عادة بالامن الكافى للتفاعل معا فى جماعة. وتستطيع المدرسة أن توفر لتلاميذها هذا الشعور بالامن إذا امكن للجماعات «الطبيعية» أن تتكون، وان تعمل. ووسيلة المدرسة إلى ذلك هى الأساليب السوسيو مترية.

الا انه من المهم التأكيد بان الاختبار السوسيو مترى يطبق فى موقف معين، ولغرض معين، ويجب الا يتجاوز استخدام نتائجه حدود هذا الموقف، وهذا الغرض لانه لايمكن غالباً تعميم اختيار الفرد لاشخاص معينين فى موقف معين إلى مواقف اخرى.

وفى استخدام نتائج الاختبار السوسيو مترى، يجب التأكد من أن كل فرد قد

اجيب إلى بعض اختبارات على الأقل، وأن أعلى درجة من الاختبار يعبر عنها الفرد أو أعلى درجة من الاختبار المتبادل، تستخدم بقدر الامكان فى التقسيم إلى جماعات صغيرة. فمثلا إذا لم يكن الفرد موضوع اختيار من احد فى الجماعة، أو إذا كان قد اختار اشخاصا غير أولئك الذين اختاروه، فإنه يجاب فى هذه الحالة إلى اختياره الأول. أما إذا كان الاختيار الثانى للفرد اختيارا متبادلا، ولم يكن اختيار السوسيومترى اختيارات سلبية، فإنه يجب بذل كل محاولة لابعاد الفرد عن الجماعة التى لا يوجب أفرادها بزمالته.

والفرد إذا اطمأن فى جماعته فإن ذلك يمهد له الطريق لان يبدأ النظر إلى من سبق له رفضهم من الزملاء، نظرة أكثر ودا وصداقة.

ولذلك، فإنه من الشائع أن تقل الاختيارات السلبية فى الاختبار الثانى والا تتركز هذه الاختيارات السلبية على اقراد قليلين ممن اتخذتهم الجماعة «كبش الفداء» نتيجة عدم شعور أفرادها بالامن عامة.

وأحيانا تتأثر أنماط الاختيار بعامل جماعى متميز مثل العنصر، أو الجنس، أو الدين، أو المستوى الاقتصادى - الاجتماعى، بحيث تبدو الجماعة منقسمة على أساس هذا العامل. وفى هذه الحالة، يجب الا يعكس تقسيم الجماعة الانقسام على أساس هذا العامل. فإذا كان البنين فى جماعة يختارون البنين غالبا، والبنات يحترن البنات، فإن الفصل يقسم برغم ذلك بحيث يختلط البنين والبنات، بينما تتاح الفرصة لافراد الجماعة للتفاعل والتكامل فى شبكة العلاقات الجماعية، وتحسن أنماط الاختبار. والملاحظ أن أجابة الفرد إلى بعض اختياراته تؤدي إلى شعوره بانه مرغوب فيه من اشخاص اخرين معينين، ويساعده ذلك على التعبير الحر عن مشاعره، وعلى استخدام قدراته. وكثيرا

ما يقتضى الأمر أن يستعين المدرس بوسائل أخرى لاضفاء معنى واضح على الانماط السوسيو مترية ن اجراء مقابلات سوسيو مترية مع التلاميذ للتعرف على أهمية كل اختيار بالنسبة للفرد، وكذلك ملاحظة السلوك الفعلى للتلاميذ وغير ذلك من الأساليب والوسائل التى تعين المدرس على ان يفهم الفصل كجماعة، والتلاميذ كأفراد.

والمدرسة الحديثة لاتهتم فقط بالنمو الاجتماعى والانفعالى للطفل بل بمستقبله أيضا فى المجتمع. ومن المعقول ان نتنبأ بأن الطفل الطفل الذى يسؤ توافقة فى المدرسة، هو الذى يشعر بالمرارة نحو المجتمع وهو راشد، أو هو الجانح، أو المجرم. ولذلك، فإنه من المهم جدا اتخاذ اجراءات وقائية، الا ان دور المدرسة فى هذا المضمار جزئى فقط، حيث إن الصورة السوسيو مترية التى نحصل عليها فى الفصل المدرسى هى انعكاس أيضا للمجتمع الخارجى. كما ان المكانة الاجتماعية للفرد فى الفصل، وفى المجتمع، لا تتغير بسرعة رغم المحاولات المقصودة ومن واجب المدرسة ان تتعاون مع غيرها من المرسسات الاجتماعية فى هذا المضمار.

وفى رأى كيويى، وهو محلل نفسى، ان وظيفة المدرسة فى مجال الصحة النفسية هى الاقلال من التناقض بين المستويات الشعورية واللاشعورية فى الشخصية الإنسانية. فإن دور التربية هو الوقاية، والتصحيح، والحد من هذا التناقض بين المستويات وذلك عن طريق اعطاء التلاميذ الفرص للتعبير عن انفسهم وعن مشكلاتهم فى جماعاتهم، وهذا هو الهدف من تلك الأساليب الجماعية فى التدريب على العلاقات الإنسانية والصحة النفسية.

العلاج الجمعى

تتراوح الأساليب التى يمكن ان نطلق عليها هذا الاصطلاح من التدريس والمحاضرات، والبرامج الاجتماعية، وعلاج الصعوبات فى المحيط الشعورى إلى التحليل، والتفسير، وعلاج اشد درجات لصراع. ولا نعننى بذلك ان المدرس أو الرائد يجب ان يكون اخصائيا فى العلاج النفسى، ولكننا نقصد إلى ان خطة العلاج الجمعى الشامل فى المدرسة، كما هى فى مستشفى الأمراض العقلية تفسح المجال أمام كل من المدرس والرئد، للمساهمة الفعالة. فى وضع خطة العلاج الجمعى موضع التنفيذ، كما ان المدرس والمعالج يواجه مشكلة استخدام الفصول النظامية، أو الجماعات الخاصة لتطبيق وسائل العلاج الجمعى. وقد أدى ازدهام المدارس ومعاهد التعليم والجامعات بالتلاميذ والطلاب إلى استخدام الجماعات فى العلاج النفسى وإلى ان تتجاوز هذه الجماعات فى اعدادها أحيانا مايناسب العلاج. ولكن لاينبغى ان يظن ان العلاج الجمعى قد وجد ليحل مشكلة صعوبة توفير العلاج الفردى. فالعلاج جماعة له قيمة فى حد ذاته. بل قد يكون انسب من العلاج الفردى فى بعض الحالات كما انه لايتعارض معه.

تدريب المدرسين

توسعت وزارة التربية والتعليم توسعا كبيراً ومحمودا فى برامج تدريب المدرسين. وهو أمر تشتد الحاجة إليه، وخاصة بالنسبة للمدرسين غير المؤهلين تربويا وكذلك فى برامج التأهيل التربوى لمعلمى المرحلة الابتدائية أو التعليم الأساسى. وتتراوح الطرق المستخدمة فى هذه البرامج من المحاضرات التقليدية - بل وأحيانا المذكرات - إلى حلقات المناقشة وندوات البحث ولا

تتوفر لدينا - مع الأسف - البيانات الكافية للحكم على مدى صلاحية الطرق التدريبية المتبعة، وعلى كفاية هذه البرامج وتحقيقها لأهدافها.

ولقد تحدثنا عن الأسس العامة لاختيار القادة وتدريبهم على العلاقات الإنسانية. وهى أسس تنطبق - فى ضوء الأهداف السليمة للتربية - أكثر ما تنطبق على تدريب المدرس، سواء فى مرحلة اعداده بمعاهد اعداد المعلمين، وكليات التربية، أو فى تدريبه أثناء الخدمة. ولذلك، فإنه يحسن بالقارئ الرجوع إلى هذا الفصل. وسوف نكتفى فى هذا المقام بالتعرض فى إيجاز لمشكلات تدريب المدرسين أثناء الخدمة، والحلول المقترحة لها. وهى تتضمن خطة للتدريب يقترحها ثيلين، ويرى انها يمكن أن تطبق أيضا فى مجالات أخرى مثل تدريب امناء المكتبات، والاختصاصيين الاجتماعيين الخ الا أنه قبل أن نعرض هذه الخطة يجب أن نوضح دور المدرس كقائد وقد سبق أن ناقشنا (ص ٢٦٣) نظرية جوردون عن القيادة - المتركة - حول الجماعة. وقد لخص جوردون (٣٦) ١١ دراسة عن القيادة فى مجالات تعليمية مختلفة، وخلص منها إلى وجود عناصر مشتركة فى هذا النمط من القيادة هى:

١. تشجيع اشتراك أعضاء الجماعة وتحميلهم المسئولية بدلا من تركيزها فى القائد.

٢. عدم فرص القائد لبناء معين، أو اجراءات مقننه مثل المحاضرات اليومية.

٣. السماح بالاتصال والتفاعل بين الأعضاء.

٤. تحديد دور القائد طبقا لحاجات الجماعة بدلا من أن يحدده القائد

نفسه.

والنتيجة العامه لهذه البحوث، هى أن هذا النمط من القيادة من الممكن تحقيقه داخل الفصل، كما أنه يمتاز بجوانب عديدة هامه منها:

١. أن التلاميذ يتعلمون قدرا من المعرفة يساوى أو يزيد على ما يتعلمه التلاميذ تحت قيادة - متركزة - حول - المدرس.

٢. تحقيق قدر أكبر من اشتراك التلاميذ فى نواحي النشاط.

٣. تحقيق قدر أكبر من الاستمتاع بالخبرة.

٤. تحقيق قدر أكبر من البصر، والتوافق الشخصى، والسلوك الاجتماعى المتكامل، والقدرة على التعاون مع الآخرين، وحرية التعبير عن المشاعر والاتجاهات. كما أنه يكون من الايسر للتلاميذ الاتفاق على رأى موحد، والشعور بالرضا عن القرارات المتخذة، ورغم تناقص بعض هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات ضرورة الاهتمام بالمرس كقائد، وتدريبه على العلاقات الإنسانية الطيبة بل أن تغيير المنهج نفسه، يجب أن يكون - جزئيا على الأقل - تغييرا فى بناء العلاقات الإنسانية فى المجتمع المدرسى.

ولعل أهمالنا لهذا المفهوم فى محاولتنا المتعددة لتغيير المناهج، سبب أساس من اسباب فشل هذه المحاولات فى الكثير من الاحيان فليس تغيير المنهج مقصورا على تغيير فى موضوعه، بل يجب أن يهدف أيضا إلى تسهيل تغيير الناس الذين يتعلمون. وإلى هذا الهدف يجب أن تتجه برامج التدريب.

أهداف التدريب

نحن جميعا نقدر مشاكل المدرسين، وما يقع على اكتافهم من اعباء جسام تستنفذ قواهم كل يوم. ولذلك، فإن الحديث عن التدريب المدرسين لا يجب

النظر إليه على أنه مجرد عبء آخر يلقي على كواهلهم بل يجب أن يكون جزءا من الحياة داخل المدرسة ، ويجب أن يكون متكيفا مع حاجات المدرسين كأفراد، الا انه فوق كل ذلك، يجب أن يسهم فى تحسين البرنامج المدسى.

وتتوقف كفاءة التدريس أول ماتتوقف على المدرس: ما يقوله وما يفعله، أفكاره، ورغباته، واتجاهاته، ومشاعره، وقيمه التى ينقلها إلى تلاميذه داخل الفصل أو خارجة. والتدريس عملية انتاجية مستمرة تتأثر كفاءتها بعوامل متعددة مثل التعب والمهارة، والاستبصار، والقلق والثواب. والحاجات الشخصية، وغير ذلك كثير من العوامل.

وحيث أن التدريس هو ما يفعله المدرس، فإن تغيير التدريس يعنى تغييرا فى المدرس، وذلك فى بعض النواحي على الأقل. ولن يغير المدرس الا المدرس. والتغيير المقصود هو التحسين فى القدرة على معالجة الموقف، هى فى واقع الامر، القدرة على معالجة الذات فى موقف، وعلى وجه التحديد معالجة المشاعر فى تفاعلها مع الموقف. وقد تتم تلك المعالجة على عدة صور، منها: أن ينكر المدرس الشعور بنقص الكفاءة فى التعامل مع الأطفال، وفى تكوين علاقات طيبة معهم، أو أن يتعرف على مشاعره ويحاول فهمها، ثم يحاول شعوريا اكتساب المعلومات، والمهارات، والاتزان الانفعالى اللازم لتحسين طريقة التدريس، والرضا عن عمله، أو أن يقاوم مشاعره، ويحاربها، أو يسقطها على الآخرين، أو يهرب منها، إلى غير ذلك من صور المعالجة.

والتغيرات التى يمكن أن يجد المدرس فى نفسه الدافع إليها خلال خبرته هى الخبرات التى يرغب فيها، والتى لا تحيط بها عوامل التهديد أو الارغام أو الخوف. ولذلك فإن التغيرات المطلوبة تختلف من مدرس إلى آخر ويجب أن

يحدث بصورة فعالة، تعين أن يكون مستمدا من حاجات المدرس، وأن يكون تغييرا متكاملا فى الذات ككل.

مقاومة التغيير

ولكى نفهم الظروف التى تدعو إلى التدريب، فإننا نتساءل لماذا لا تحدث هذه التغييرات المطلوبة تلقائيا؟ وما الذى يعترض حدوثها؟ يمكن أن نفترض وجد عوائق تحول دون الوعى بالمشاعر المناسبة، أو دون تشخيص الانواع المعينه من المشكلات التى تواجه المدرس أو دون تصور الاحتمالات الممكنة، وتجريب الطرق الجديدة. فمثلا، قد يكره المدرس تلاميذ معينين، ولكنه لا يدرك ذلك لان هناك معيارا جماعيا ضد التحيز.

وثمة عوائق أخرى منها: أن المدرس قد يكون متوهما فى نفسه الخبرة، والعصمة من الخطأ، أو فى حاجة إلى مثل هذا التوهم، فيير الفشل، ويظنه نجاحا. ومن هذه العوائق أيضا، أن المدرس قد يشعر بان التغيير المطلوب أكبر من أن تتسع له طاقته، فطريقة الواحدات تتطلب اعدادا ضخما، والخروج عن الكتاب المقرر لا يجوز، واشتراك التلاميذ فى اختبار مواد الدراسة يعنى تغييرا كاملا فى طريقة التدريس ومادته الخ.... كما أن المدرس يدرك على مستوى. تحت - شعورى «بأن أى تغيير هام فى نفسه كمدرس يعنى أيضا تغييرا فى دوره أو مركزه فى هيئة التدريس. فمثلا، المدرس الذى يستمد أشباعا من تزعمه للمعارضين للطريقة الكلية ي تعليم القراءة، قد يعز عليه أن يتخلى عن دوره إليه، فهو يخشى أن يخيب ظن الناس فيه، أو أن يكون فى هذا التغيير ما يهدد الآخرين، أو ما يضيف مسئولية جديدة أو مسئولياته. ثم اخيرا يأتى دور الخوف من المجهول، وعدم الثقة بالقدرة على تجريب الجديد، فالتغير، اذن، يتضمن

صراعا بين القديم والجديد: وتناقضا فى المشاعر، قد يحاول المدرس ستره عن طريق الحماس الزائد، أو التعويل الزائد على ما يقوله اصحاب الرأى - الجديد، أو عدوانا يوجه إلى من يتمسكون بالقديم الخ.... ولعمل أهم مشكلة فى التدريب هى معالجة هذا التناقص فيما فيما يستصل بالتغير.

ويسهل التخلص من هذا الصراع والتناقص عن طريق العمل فى الجماعة المناسبة، وهى جماعة الزملاء التى يمكن فيها للعضو أن يعبر عن مشاعر التشكك والعدوان، والحماس، الخ..... ولتى يساعده الأعضاء الآخرون فيها على تكوين ادراك صحيح للعمل. ذلك، لان هذه الجماعة تمكن العضو من مواجهة مشاعره حين يكتشف أن الآخريين يشعرون بنفس شعوره، كما تشجعه على الانتاج لانه يجد فى الجماعة ما يتحدث أو يكافأ عن، ومثل هذه الجماعة يجد العضو فيها الترحيب، أو على الأقل فرصة الاستماع له. ولذلك يرى ثيلين أن خير وسائل التدريب - أثناء الخدمة، هى أن يلحق كل مدرس بجماعة صغيرة من مدرسى المدرسة، يتحمل كل عضو فيها مسئولية مساعدة الآخرين. ومثل هذه الجماعة يمكن لافرادها أن يلاحظ بعضهم البعض الآخر فى عملهم اليومى فى فترات معينة تعقبها مناقشة بقصد التشخيص، وتبادل الخبرات والاشتراك فى الخطيط، وتنظيم النشاط. ويتطلب ذلك بالطبع، تعاونا كبيرا من جانب الناظر، ولجماعة التدريب أن تستعين بكل المصادر المتوفرة من مفتشين، ومدرسين أوائل، واساتذة معاهد المعلمين وكليات التربية، بل وبالمواطنين من رجال التعليم السابقين.

والحق أن هذه العملية تحدث عادة بصورة مصغرة غير رسمية فى مجالات العمل اليومى بالمدرسة. فالمدرسون يتبادلون الرأى، بل ويتعاونون فى عملهم

مع غيرهم، ومع المفتش والناظر. ولكن يجب أن تكون جماعة التدريب جزءاً متوقعا منظما من الحياة المدرسية. ويتطلب ذلك أن يكافأ كل مدرس على مدى مساهمته في الارتفاع بمستوى التدريس بالمدرسة وخاصة عن طريق جماعة التدريب. الا أنه يجب أن يفهم أن التدريس الجيد لايعنى طريقة واحدة في التدريس، بل طرقا عدة تختلف باختلاف المواقف. وهذا الاختلاف في طرق التدريس يشجع عل التجريب والابتكار. ولكن تبادل الرأي يؤدي إلى أقصى فائدة ممكنه.

والوسيلة البسيطة لتحقيق مثل هذا التبادل قد تكون في إعطاء نموذج عملي لطريقة جديدة يطبقها مدرس على جماعة من التلاميذ المتطوعين ويشهدها باقى المدرسين، ثم يتناقشون ويتبادلون الرأي في محامنها ومساوئها. ويتطلب ذلك بالطبع، دقة في اختبار النماذج وتمويعها. ولعل لجنة تتكون من مندوبى جماعات التدريب هى التى يجب أن تتولى هذا التنسيق لتصمن تعاون كل جماعات التدريب، والتنافس الطيب الموجه من الجميع لخير المجموع.

والناظر كقائد، يلعب دورا هاما فى عملية التدريب. وقد تعترض قيامه بهذا الدور بعض الصعوبات، نظرا لاحتمال تعارض وظيفة وأتجاهات المدرب مع وظيفة واتجاهت الرئيس الادارى. ولذلك، فإنه من المهم أن يكون الناظر متفهما، ومؤمنا باهداف عملية التدريب، ويجب أن يكون دوره فيها دور التشجيع، والتيسير. ونذكر بهذه المناسبة، أن ميللر قام بدراسة شملت ٢٠٥ من نظار المدارس الثانوية، فوجد أن النظار الذين قدر المدرسون أنهم ديموقراطيون، وقدر رؤساؤهم أنهم أكفاء كانوا يقضون وقتا أطول فى الاشراف للتأكد من انجاز العمل، ووقتا أقل فى حل «مشكلات ضبط التلاميذ» (قام النظار

بأنفسهم بتقدير توزيعهم لآوقات عملهم). ولكن النظار الذين كانوا يقضون وقتا اطول فى البحوث قدر مدرسوهم انهم ديمقراطيون بينما قدر رؤساؤهم انهم أقل كفاءة. وبالطبع، يجب ان تكون جماعات التدريب فى موضع يمكنها من ان تشير ببعض تغييرات ادارية، كأن تشير بتعديل الجدول، وإطالة الفترة المخصصة للدرس كى تتاح للتلاميذ فرصة كافية لتصميم خطة وتنفيذها، أو ان تقترح زيادة عدد المراجع بدلا من قصرها على الكتاب المقرر، أو توصى بتعديل حجم الفصل، أو بضرورة التدريب على طرق المناقشة وأساليب القيادة، أو طرق التعامل مع أولياء الأمور.

ومن الصعوبات التى تعترض تطبيق هذه الخطة، ان بعض المدرسين قد لا يتوافر لديه الدافع الكافى للانضمام إلى جماعة من جماعات التدريب. ومثل هؤلاء، لا يجب ارغامهم على ذلك، اذ لا يستقيم الارغام مع اكتساب خبرة من هذا النوع. كما ان البعض يصعب عليه العمل فى جماعات صغيرة يرتبط اعضاءها ارتباطا وثيقا. وهذا البعض يحتاج وقت ليرى نتائج مايعمله الآخرون. ويحسن بصفة عامة - ان تبدأ الخطة بالجماعات التى يتوفر لديها الاهتمام والاستعداد الكافيين، مع تشجيعها، وتوفير الامكانيات لها. وتقدم هذه الجماعات تقريرها إلى هيئة التدريس مجتمعة. ويتكون - بتقدم البرنامج - معيار جماعى نوال اشتراك فى جماعات التدريب، وتوقع الخير منها. ويشجع هذا التقدم الآخرين على الانضمام. ومن الصعوبات المتوقعة أيضا، عدم توفر الوقت الكافى لاجتماع الجماعات. وقد لا تتيسر مثل هذه الاجتماعات الا خارج الجدول المدرسى. ولكن مثل هذا القرار يتعين ان يكون صادرا عن جماعات التدريب نفسها التى يتعين عليها العمل بالتعاون مع الناظر، على تدبير الحل لهذه المشكلة. وقد يظن البعض أيضا، انه يصعب توفير الامكانيات الضرورية لمثل هذه الخطة فى

الكثير من المدارس. إلى ان المصدر الأساسى الذى تعتمد عليه الخطة - وهو المدرس - متوفر. ولا يقلل ذلك من قيمة الاستفادة بالمصادر الأخرى.

ويتعين فى الحالة الرهنة لمدارسنا، أن يكون ناظر المدرسة هو البادئ بالخطة على أن يقدم لها بسلسلة من الاجتماعات تحصر فيها المشكلات التى يواجهها المدرسون، والعوائق التى تحول دون العمل المنتج. ثم تناقش هذه المشكلات، وتحدد العوائق. ولعل اسام الناظر فى حل بعضا يكون ابلغ اثرا من كل كلام، ولعله يؤدي إلى قيام ثقة متبادلة بينه وبين المدرسين، ويمهد ذلك، الطريق لتأليف لجنة لاعداد الخطة وتنسيقها. وبالطبع، لن يقدر لمثل تلك الخطة النجاح ألا اذا كوفئ المدرس الذى يسهم فى برنامج التدريب بصورة منتجة فعالة، مكافأة مجزية تدعم نتائج التدريب، وألا إذا كان تقيم الخطة جزءا متكاملا منها.

ويجب ان يفهم ان تطبيق مثل هذه الخطة لا يتنافى مع قيام الراجح التدريبية الخاصه لمختلف فئات العاملين فى مجال التربية، سواء خارج نطاق العمل أو داخله، ونورد فيما يلى نموذجا تطبيقيا لتجربة فى التدريب استغرقت اسبوعا وشملت ٣٤ من قادة البحوث فى المناهج فى مختلف الولايات المتحدة الأمريكية.

وقد حددت أهداف هذا العمل التدريبى فيما يلى:

أ. تبصير القادر بعملية البحث التعاونى فى المناهج.

ب. تحسين القدر و على تشخيص مشكلات العلاقات الإنسانية فى البحث التعاونى فى المناهج.

ج. التدريب على مهارات معينه فى البحث التعاونى، وفى القيادة، وفى التخطيط، وفى التقويم.

د. الربط بين الخبرة المكتسبة فى التدريب، وبين المشكلات الواقعية التى يواجهها هؤلاء القادة.

وقد سبق انعقاد المعمل التدريبى جلسات مهديه استغرقت ثلثه أيام، وحصرها تسعة من أعضاء هيئه التدريس به، ووزع العمل فيما بينهم على الصوره التالية: مدير، منسق البحوث، قادة للجماعات المعملية. وقد خطط للعمل بحيث يهيئ مواقف يختلف فيها الأعضاء سلوكهم اختبارا ناقدا، باستخدام الطريقة التجريبية، و بحيث يودى إلى تحسى فى الاتجاه وفى طرائق العمل. وكانت الخطة مرنة تسمح بتعدد يليها بقا للظروف، وتتركز حول التدريب العملى أكثر مما تتركز حول المناقشة.

وقد شملت الخطة نواحي النشاط التالية:

١ - جماعات معملية:

تتكون كل من الجماعات الثلاث من ١٤ أو ١٥ عضوا، وتجتمع كل منها ١٢ ساعة: مرة ثلاث ساعات، وخمس مرات كل مرة ساعتان خلال الأسبوع، وذلك للتدريب المعملى على العلاقات الإنسانية والمهارات الأزمة للبحث التعاونى فى المناهج. وكان يشرف على كل جماعة عفوان من هيئه التدريس يحفظان سجلات بكل ما يحدث. وفيما يلى على سبيل المثال ملخص لنشاط الجماعة وعبر عما يتوقع ان يحصل عليه من المعمل، الجلسة الثانية: مناقشة للجوانب المختلفة فى طريقة «دراسة الحالة» فى بحوث المناهج، الجلسة الثانية: تطبيق الطريقة على موقف معين مسجل صوتيا، الجلسة الرابعة حالة

استخدمت فيها طريقة «تمثيل الادوار» مجلسه صوتيا الخ..... وفي كل جلسة الأعضاء يقومون بتسجيل الموقف، ونقده، وتقديم الاقتراحات. وفي نهاية كل جلسة يقومون بتقويمها على مقياس من خمس نقط.

٢ - جماعات خاصة:

اعدت مقدما، واستغرقت اجتماع كل منهما ساعتين أو اربع ساعات للتدريب المباشر على موضوعات معينة مثل: جمع وتحليل البيانات عن الأطفال، اجراء التجارب، تخطيط على صورة «بحث عو الفعل» اعداد استمارات البحث، تشجيع المشاركة فى القيادة، القيام بدور المستشار فى بحوث المناهج، تشخيص موقف مدرسى مضطرب، الخ...

٣ - الجلسات العامة:

وتهدف إلى تكوين اطار عام، وزيادة الحساسية، واثانا المهارات. وكانت هيئة التدريس هى التى تقوم عادة بالتخطيط لها ولكن كان يشارك الأعضاء، وخاصة فى «تمثيل الادوار» وفى نهاية كل جلسة يملأ الأعضاء استمارات لتقويمها تتضمن ملاحظاتهم عن نقاط القوة والضعف فى الجلسه.

فمثلا، بدأت الجسة الرابعة وموضوعها «خصائص الجماعات العامة»، بمحاضرة لمدة عشرين دقيقة. وقد تناولت المحاضرة المتغيرات الجماعية مثل: تاريخ الجماعة، أنماط المشاركة، الاتصال، التماسك، الجو الجماعى، المعايير الجماعية، الاجراءات الجماعية، سلوك الأعضاء، سلوك القائد، الخ.... ثم اعقب المحاضرة عرض استخدم فيه «تمثيل الادوار»، وموضوعه اجتماع مدرسى مدرسة ابتدائية بناظرها، وبمندوب المنطقة التعليمية للمرة الرابعة لمناقشة مشكلة كتابة التقارير لاولياء الأمور ثم انقسم الأعضاء إلى جماعات صغيرة اجتمع كل منها

لمدة عشر دقائق لمناقشة ملاحظاتهم عن الموضوع، ثم على الأعضاء استمارة التقويم.

٤ - الاستشارات فيما يتصل بمواقف العمل:

وفيما يستشير الأعضاء الاساتذة فيما يتصل ما كسبوه من خبرات تدريبية في مواقف العمل الواقعية.

٥ - جماعات تكون عشوائيا:

وتجتمع مرتين بقصد تبادل الاراء والخبرات والتعبير عن الاستجابات لهذه الخبرات، وللتنفيس الانفعالي.

٦ - جماعات تتكون من عضوين عن كل جماعة معملية تجتمع يوميا مع اعضاء هيئة التدريس المختصين لتقديم الاقتراحات.

٧ - اجتماعات هيئة للتدريس وهو اجتماع يومية لاستعراض التقدم، واتخاذ القرارات اللازمة.

وكان البرنامج يتضمن أيضا عرض افلام عن مشكلات العلاقات الإنسانية وقد طبقت مختلف المقاييس على اعضاء المعمل قبل وبعد انتهاء فترة التجربة، كما طبقت أيضا على جماعة ضابطة متكافئة تكونت على أساس ترشيح كل عضو لزميل له في المهنة ويشابهه في الاهتمامات، وكلنه لم يشترك في البرنامج التدريبي.

وقد شملت البيانات والمقاييس التي استخدمت في التطبيق انواعا متعددة مثل استمارات طلب الالتحاق بالمعمل، اختبارات اسقاطية من نوع تكميل الجمل، تحليل، تمثيل الدور استمارات الاستجابة للاجتماعات، ملاحظات

هيئة التدريس، جلسات تقييمية عامة، استمارات تملا بعد العودة إلى مقر العمل، متابعة في موقف العمل، الخ....

وقد دلت هذه المقاييس على ان الأعضاء قد تقدموا تقدما دالا من حيث مهارات واساليب البحث التعاوني، وحل مشكلات العلاقات الإنسانية، الا ان الأعضاء لم يشعروا بأنهم قد استطاعوا التأثير في الناس الذين يعملون معهم، ونقل هذه التغيرات إليهم.

المراجع

- ١ - على سليمان (٢٠٠٠): نظريات التعلم وتطبيقاتها فى التربية الخاصة الصفحات الذهبية، الرياض.
- ٢ - على سليمان (١٩٩٩): عقول المستقبل، الصفحات الذهبية الرياض.
- ٤ - على سليمان (١٩٩٩): مقدمة في البرامج التربوية للموهوبين والمتفوقين عقليا، الصفحات الذهبية الرياض.
- ٥ - على سليمان (٢٠٠٧): سيكولوجية النمو للعادين وغير العادين مؤسسة أعلام مصر والعالم العربى القاهرة.
- ٦ - على سليمان (٢٠٠٩): مدخل في علم النفس مؤسسة أعلام مصر والعالم العربى القاهرة.
- ٧ - على سليمان (٢٠١١): علم النفس الارشادى والصحة النفسية مؤسسة أعلام مصر والعالم العربى القاهرة.
- ٨ - على سليمان (٢٠١٢): علم النفس الاجتماعى مؤسسة أعلام مصر والعالم العربى القاهرة.

٩ - على سليمان (٢٠١٢): ذات الإنسان وذكاء الوجدان مؤسسة أعلام مصر والعالم العربى القاهرة.

١٠ - على سليمان (٢٠١٣): العلاج السلوكى وتعديل سلوك الأطفال مؤسسة أعلام مصر والعالم العربى القاهرة.

١١ - على سليمان (٢٠١٤): المساندة النفسية والاجتماعية للحالات الخاصة مؤسسة أعلام مصر والعالم العربى القاهرة.

١٢ - فإن دالين.د.ب: مناهج البحث فى التربية وعلم النفس. ترجمة: محمد نبيل نوفل وسليمان الخضرى الشيخ وطلعت منصور غبريال ومراجعة سيد احمد عثمان. القاهرة. مكتبة الانجلو المصرية ١٩٦٩.

١٣ - فؤاد البهى السيد (١٩٨٠)، علم النفسى الاجتماعى دار الفكر العربى القاهرة.

١٤ - نجيب إسكندر ولويس كامل مليكة ورشدى فام منصور: الدراسة العلمية للسلوك الاجتماعى. القاهرة. مؤسسة المطبوعات الحديثة ١٩٦١.

15- Ainsworth, m.d. infancy in Uganda' infant care and the growth of love. Baltimore, Johns Hopkins, 1976.

16- Allport, F.H. social psychology. Cambridge. Houghton Mifflin. 1924.

17- Aly Suleiman (1984) Beratung Psychologie uni Buecher) verlag Hamburg.

18- Aly Suleiman (1986) Persoenlich Keitsemwicklung (uni. Buecher) verlag Hamburg.

19- Argyle, M. Social interaction. London, Tavistock, 1976.

20- Argyle, M. the psychology of interpersonal behaviour. Harmondsworth, penguin, 1973.

21- Bales, R.F. interaction process analysis: A method for the study of small groups. Cambridge, mass, Addison-wesley, 1950.

22- Bandura, A., and walters, R.H. adolescent aggression. N. y Ronald, 1960.

23- Berkowitz, L. Aggression:A social psychological analysis. N.y. mcgraw-hill, 1962.

24- Bieri, J. changes in interpersonal perception following social interaction. J. abnorm. Soc. Psychol. 1953. 48, 61- 66.

25- Booth, T. growing up in society. London, Methuen, 1975.

26- Bott, E. family and social network. London, tavistock, 1957.

27- Burroughs, G.E.R. (1976): design and analysis in educational research. Birmingham. Univ. Birmingham mass. Addison Wesley.

28- Criswell, J.H. (1941): the measurement of group integration socime-try.

29- Danziger, k. socialization. Harmondsworth, penguin, 1971.

30- De gre, G. (1949); outlines for a systematic classification of s groups. Amer. Soc. Rev.

31- Dewey, R., and humber, W.J. (1966): An introduction to social psychol-ge. N.Y. macmillan.

32- Dollard, J., and others. (1944): Frustration and Aggression. Routledge and kegan.

33- Festinger, L., and thibaut, J. (1951): interpersonal communication in amall groups. J.abnorm. soc. Psych.

- 34- Gerard, h.b., and jones, E.E. (1967): foundations of social psycho-logy. N.y wiley.
- 35- Golembiewski, R.T.(1962): the small group. Chicago, university of Chicago press.
- 36- Goode, w.j., and hatt, p.k. (1952): methods in social research. N.Y. mcgraw-hill.
- 37- Goslin, D.A.(ed.) (1969): handbook of socialization: theory and re-search. Chicago, rand mcnally.
- 38- Gronlund, N.E. (1959): sociometry in the classroom. N.y. harper.
- 39- Hare, A.P. (1962): handbook of small group research. Glenec, ill. Free press.
- 40- Hare, A.P. (1962): handbook ofsmall group research. Glencoe ill., free press. 1962.
- 41- Heider, F. (1958): the psychology of interpersonal relations. N.y. wi-ley.
- 42- Humans, G. (1951): the human group. London, routledge. And kegan paul.
- 43- Jennings, H.H.(1943): leadership and isolation, n.y. Longmans green and company.
- 44- Jones, E.E., and Geraed, H.b. (1967): foundations of social psy-cholo-gy. N.J. john wiley.
- 45- Jones, E.E., and Gerard, H.B. (1967) foundations of social psychology. N.Y., wiley.
- 46- Krech,D., crutchfield, R.S., and ballachey, E.L. (1962) individual in society. N.y. mcgraw-hill.

- 47- Le bon, G. (1917) the crowd. London. Univ
- 48- Lindzey, G., and aroneon, E. (1969): the handbook of social psy-chol-ogy. reading, massachsetts. Addison Wesley. Vol. 1.
- 49- Mccurdy, H.G., and lambert, W.E. (1952): the efficiency of small hu-man groups in the solution of problems requiring genuine cooperation. J. pres.
- 50- Mouton, J.S., nlake, R.R., and fruchter, b. (1955): the reliability of socimetric measures. Sociometry.
- 51- Mouton, J.S., nlake, R.R., and fruchter, b. (1955): the validity of socio-metric responses. Sociometry.
- 52- Murchison, c. (Ed.) (1935): A handbook of social psychology. Worces-ter, mass. Clark U.P.
- 53- Murphy, G., Murphy, L.B., and newcom, T. (1937): Experimental so-cial psychology. N.J. harper.
- 54- Newcomb, t.m. (1952): social psychology. London. Routledge and kegan.
- 55- Selltiz, C., and others (1963): research methods in social rela-tions. N.Y. holt, Rinehart and Winston.
- 56- Sherif, m., white, B.J., and Harvey, O.J. (1955): status in experi-men-tally produced group. Amer. J.social.
- 57- Sheriff, M. (1948): an outline of social psychology. N,y., harper.
- 58- Smith, H.C. (1967): sensitivity to people. N.y. mcgraw-hill.
- 59- Smith, P.B.(Ed). (1970): Group process. Harmondsworth, penguin.
- 60- Tagiuri, R. (1969): person perception in lindzey, G.,and aronson, E.(Eds.). handbook of social psychology. Reading, mass. Addison Wesley.

61- Thibaut, J.W., and Kelley, H.H. (1959): the social psychology. Of group. N.y. wiley.

62- Waller, W.W., and Hill, R. (1951): the family: a dynamic interpretation. N.Y. Dryden press.

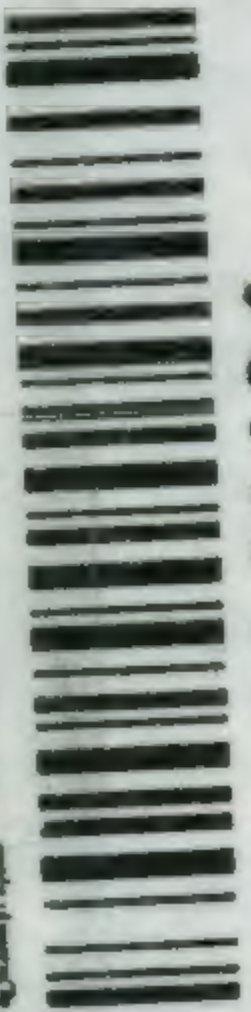
63- Weiss, C.H. (1972): evaluation research. New jersey. Prentice hall.



■ المؤلف فى سطور

- ◆ الاستاذ الدكتور / على السيد سليمان .
- ◆ استاذ ورئيس قسم علم النفس الإرشادى والصحة النفسية جامعة القاهرة .
- ◆ مواليد محافظة الشرقية .
- ◆ حاصل على درجات البكالوريوس والماجستير والدكتوراة من جامعة هامبورج بألمانيا .
- ◆ عمل مدرسا للصحة النفسية بجامعة طنطا .
- ◆ عمل استاذ مساعد بقسم التربية الخاصة ، ثم رئيس قسم التعليم العالى بجامعة القاهرة .
- ◆ عمل استاذ مشارك ، ثم رئيس شعبة اعداد معلم الموهوبين بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية .
- ◆ عضو مؤسسة إكتشاف ورعاية الموهوبين بألمانيا .
- ◆ عضو مجلس إدارة الجمعية المصرية للدراسات النفسية .
- ◆ عضو رابطة الأخصائيين النفسيين .
- ◆ أشرف على العديد من بحوث الماجستير والدكتوراة وتخرج على يديه العديد من الاساتذة وأعضاء هيئة التدريس من الجامعات المصرية والعربية .

Bibliotheca Alexandrina



1241134



العنوان : ٩٣ ش مصر
مدينة نصر - القاهرة

الهاتف :

Dar.al-jawharh.al-mutakdma@live.com
www.daraljawharh.com



9 789776 456266